



**AVALIAÇÃO:
PROCESSOS E POLÍTICAS**
Volume 02

ORGANIZADORA

Paula Almeida de Castro

ISBN: 978-65-86901-09-2



realize
Editora

CONSELHO EDITORIAL

Abigail Fregni Lins - UEPB
Eduardo Gomes Onofre - UEPB
Francisca Geny Lustosa - UFCE
Juarez Nogueira Lins - UEPB
Laércia Maria Bertulino de Medeiros - UEPB
Luis Paulo Cruz Borges - UERJ
Marcelo Gomes Germano - UEPB
Margareth Maria de Melo - UEPB
Paula Almeida de Castro - UEPB
Roberto Kennedy Gomes Franco - UNILAB
Sandra Maciel de Almeida - UFF
Tânia Serra Azul Machado Bezerra - UECE
Thiago Luiz Alves dos Santos - UERJ
Walcéa Barreto Alves - UFF



realize
Editora

Rua Aristides Lobo, 331, Bairro: São José,
Campina Grande - PB, CEP 58400-384
<http://www.editorarealize.com.br> | contato@portalrealize.com.br

Paula Almeida de Castro

Avaliação: Processos e Políticas – Volume 02



realize
Editora

2020

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

A945 Avaliação: Processos e Políticas / organizadora, Paula Almeida de Castro. - Campina Grande: Realize eventos, 2020.
2 v. – 2110 p. : il.

ISBN 978-65-86901-09-2

1. Avaliação educacional. 2. Processos educacionais. 3. Políticas públicas. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.

21. ed. CDD 371.27

SUMÁRIO

A ANÁFORA DIRETA EM CRÔNICAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 19-38

ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA, MARIA DO SOCORRO MAIA FERNANDES BARBOSA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID 39-55

CARLOS ALEX ALVES, AGNES LILIANE LIMA SOARES DE SANTANA, CLAUDILENE GOMES DA COSTA, FLÁVIO FÉLIX DE LIMA SOUZA

A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA LINGUAGEM 56-71

HELENA FERREIRA DUARTE, LIA PINHEIRO BARBOSA, LUIZA BATISTA DE JESUS

A FORMAÇÃO DO LEITOR ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO DE MUSICOGRAFIA BRAILLE. 72-86

LUZINEIDE DE SOUSA SILVA, ÍTALO SOARES DA SILVA

A FUNÇÃO SOCIAL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM IMPERATRIZ/MA 87-101

DIJAN LEAL DE SOUSA, ALESANDRA SARAIVA DE SOUSA

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 102-118

GRACIELA FERREIRA DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO 119-133

KÁTIA GERLÂNIA SOARES BATISTA, LIÉLIA BARBOSA OLIVEIRA, MARIA JOSEFA DA SILVA

A INCLUSÃO PELO MERCADO DE TRABALHO UM OLHAR SOBRE O SETOR DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO DA UES PROFESSORA YOLANDA MARTINS E SILVA 134-148

ROBERTO CARLOS FIGUEIREDO, MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA CASTELO, GRACIETE DA SILVA FIGUEIREDO

A INCLUSÃO SOCIAL E OS DESAFIOS DA PRÁXIS DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO DO ALTO DO RIO NEGRO/AMAZONAS 149-

166

ALINE SOBREIRA BEZERRA, JOSIVANE CORDEIRO ALEMAN

A INTERFACE DE SETORES DE ACOLHIMENTO DO ALUNO EM UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR 167-181

TEREZINHA TEIXEIRA JOCA, CHRYSTIANE MARIA VERAS PORTO, MARILENE CALDERARO MUNGUBA

A INTERTEXTUALIDADE NAS CANÇÕES DA MPB: O CONHECIMENTO QUE CANTA E DANÇA 182-193

EMANOEL RODRIGUES DE SOUZA, ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA

A INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS VÍTIMAS DE BULLYING NA ESCOLA 194-205

JOSEFA SILVANA DA SILVA, JOSEFA NATALI DA SILVA

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA 206-219

FRANCISCA MONTEIRO DA SILVA PEREZ

A MATEMÁTICA DO VESTUÁRIO 220-239

GIRLEIDE MARIA DA SILVA

A MATEMÁTICA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE OS PROCESSOS COGNITIVOS E LINGÜÍSTICOS 240-254

JOAILDO MAIA

A NEUROCIÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM 255-269

JONAS LOIOLA GONCALVES, ISABELLE CERQUEIRA SOUSA, DULCINEA BANDEIRA SOARES TIMBO ,
CRISTINE DE ARAÚJO SANTOS

A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA E O ENSINO DE MATEMÁTICA 270-284

ANA PAULA ARAUJO MOTA, ANA PAULA GOMES DE LIMA

A PSICOMOTRICIDADE E O LÚDICO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO 285-299

IVONE MIRANDA DOS SANTOS MENEZES, CELIA JESUS DOS SANTOS SILVA

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES 300-314

ADRIANA MOTA DE OLIVEIRA SIDOU, ADELE CRISTINA BRAGA ARAUJO

A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ATENDIDAS PELO CEFAPRO/CÁCERES/MT 315-333

ALMERINDA AUXILIADORA DE SOUZA, SONIA MARIA DE OLIVEIRA, MARIA ELIZABETE NASCIMENTO DE OLIVEIRA

A TECNOLOGIA EM PRÁTICA: DISCUTINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO BLOG 334-348

CÍCERO FÉLIX DA SILVA

A TRANSVERSALIDADE DA ÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA CULTURA DE RESPEITO À VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA. 349-365

FLÁVIA MAYARA FELIX DANTAS, TÂNIA RODRIGUES PALHANO

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DE ADIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN 366-382

LEONARDO LIRA DE BRITO, JUDCELY NYTYESKA DE MACEDO OLIVEIRA SILVA

A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GRAPHMATIC NO ENSINO DE FUNÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

..... 383-399

CLAUDILENE GOMES DA COSTA, THALES PESSOA DE SOUZA SILVA

A UTILIZAÇÃO DOS APLICATIVOS MALMAPH E SYMBOLAB NO ESTUDO DAS INTEGRAIS DUPLAS 400-418

AGNES LILIANE LIMA SOARES DE SANTANA, CLAUDILENE GOMES DA COSTA, ELISSANDRA DE CAMPOS VIEGAS, EDILANE DE LIMA COSTA

AÇÕES DISCURSIVAS QUE PROMOVEM ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA 419-435

419-435

STEFÂNIO RAMALHO DO AMARAL

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DISCURSO ACADÊMICO BRASILEIRO 436-453

436-453

ANDR?A PESS?A DOS SANTOS

ALUNOS ANALFABETOS EM TURMAS DE 4º ANO DO E.F.: IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO 454-470

NAGILA RABELO

AS ATITUDES EM RELAÇÃO AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA APRESENTADAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 471-490

ALBANEIDE SILVA CELESTINO

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA 491-509

EDJÔFRE COELHO DE OLIVEIRA, ANA IGNEZ BELÉM LIMA NUNES, SAULO VIEIRA CAVALCANTE DA SILVA

AS REDAÇÕES DO ENEM, A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA E OS DIREITOS HUMANOS COMO LINHA TRANSVERSAL 510-525

WALACE FERREIRA, WESLLEY HANNS CARVALHO MATOS, ALBERTO ALVADIA FILHO, GUILHERME NOGUEIRA DE SOUZA

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E A INCLUSÃO DE USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA 526-540

JOSEANA COSTA LEMOS, THELMA HELENA COSTA CHAHINI, JOICE FERNANDA PINHEIRO

ASPECTOS IDENTITÁRIOS DAS PRIMEIRAS TURMAS DE ALUNOS DO CAMPUS DA UECE DE TAUÁ. 541-558

JOÃO ÁLCIMO VIANA LIMA

ASPECTOS QUE CONTRIBUEM E DIFICULTAM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO DE ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE NO OLHAR DO PROFESSOR, INTERPRETE DE LIBRAS E DO ALUNO. 559-577

OBERTO GRANGEIRO DA SILVA, CAIO PATRÍCIO DE SOUZA SENA, ANA LUCIVÂNIA DOS SANTOS MAIA, ULYSSES VIEIRA DA SILVA FERREIRA

ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O ESTUDO DE SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS: RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA 578-597

CRISTIANE FERNANDES DE SOUZA, LUANA CARDOSO DA SILVA, WENDSON CÉSAR SILVA DO NASCIMENTO, MARCOS ANDRÉ JOSÉ VALCÁCIO

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 598-616

MARIA ELYARA LIMA DE OLIVEIRA, MIRELA MÁXIMO BEZERRA SILVEIRA, MARIA RAFAELA DE OLIVEIRA

AVALIANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 5º ANO: QUAIS OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE? 617-632

CRISTIANA BARRA TEIXEIRA, RONALDO CAMPELO DA COSTA, MARIA CEZAR DE SOUSA

CLOZE E A COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL 633-652

MARIA JULIANA DE MACÊDO SILVA, VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES

COMPARAÇÃO DAS ASSERTIVAS DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM/SEM A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA INTERPRETAÇÃO DOS ENUNCIADOS MATEMÁTICOS 653-

672

JEÚS TAVEIRO SANTOS

COMPLEIN: UM NOVO INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO LEITORA 673-692

VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES, MARIA JULIANA DE MACÊDO SILVA

CORDAS DA INCLUSÃO: TECENDO OS FIOS NECESSÁRIOS PARA INCLUIR CRIATIVAMENTE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 693-707

BRENA SANTA BRÍGIDA BARBOSA, WANDERLEIA AZEVEDO MEDEIROS LEITÃO

CORPO, PARA QUE TE QUERO? UMA INTERFACE COM AS SENSações, TEXTURAS, CORES, SONS E MOVIMENTO COM BEBÊS 708-726

SÁRA MARIA PINHEIRO PEIXOTO, FABYANA SOARES DE OLIVEIRA, ANA APARECIDA TAVARES DA SILVEIRA, MARIA APARECIDA DIAS

CRISE, IMPERIALISMO E A GÊNESE DA AGENDA IMPERIALISTA DE EDUCAÇÃO PARA OS PAÍSES EM CONDIÇÃO DE SUBDESENVOLVIMENTO FORÇADO 727-746

EMANUELA RÚTILA MONTEIRO CHAVES, MARIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA RODRIGUES

DA AGRESSIVIDADE À VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO JOGO ESPONTÂNEO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA O AJUSTE DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NA CRIANÇA 747-765

ROSALINA ROCHA ARAUJO MORAES, REGINA DAUCIA DE OLIVEIRA BRAGA

DA BNCC A PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS 766-783

ALEXANDRE RIBEIRO DA SILVA

DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE ALGUNS MUNICÍPIOS DO VALE DO ITAJAÍ/SC. 784-798

REGIANI FRANCEZ NOVAK, MARILISE LUIZA MARTINS DOS REIS SAYAO, RENATA ORLANDI

DA INVENÇÃO DA INFÂNCIA À (RE)INVENÇÃO DA FORMA ESCOLAR 799-815

HERCÍLIA MARIA FERNANDES

DE REFORMA EM REFORMA. UM SÉCULO DE HISTÓRIA NO ESPAÇO NORTE AMERICANO EM BUSCA DE UM CURRÍCULO DE MATEMÁTICA. 816-831

LUIZ FERNANDES DA COSTA

DESEMPENHO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE E A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR 832-846

ISABELLE CERQUEIRA SOUSA, GLEICE MONTE LOPES, LINDOLFO RAMALHO FARIAS JÚNIOR, ANA MARIA FONTENELLE CATRIB

DIALOGANDO COM A MATEMÁTICA NOS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS PARA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADOS 847-863

JOSEFA MARIA DA SILVA, CLAUDIO REJANE DA SILVA DANTAS

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DO 1º GRAU: ANÁLISE DOS ERROS DE UMA TURMA DO 8º ANO 864-881

GRACIANA FERREIRA DIAS, PETRÔNIO FERNANDES DA SILVA

DO CHORO AO RISO: ENTRELAÇANDO AFETOS E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO/INSERÇÃO DE BEBÊS 882-897

UILIETE MARCIA SILVA DE MENDONCA PEREIRA, SÁRA MARIA PINHEIRO PEIXOTO, ADRIANA DINIZ FREIRE DE MELO, ANA CATHARINA URBANO MARTINS DE SOUSA BAGOLAN

DOBRADURAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - A INTER RELAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA 898-912

ÂNGELO GUSTAVO MENDES COSTA, CLAUDIO MARCIO MEDEIROS DE AZEVEDO

DOIS CONTOS DE MURILO RUBIÃO: ENTRE O GÊNERO FANTÁSTICO E A ESTRANHEZA DAS RELAÇÕES AFETIVAS 913-928

MESS LANE DE SOUZA BELLO, RAQUEL APARECIDA DAL CORTIVO, MARIA DO ROSÁRIO DE SOUZA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO CMEI

PROFESSORA SÔNIA MARIA S. CAVALCANTI 929-946

EDILENE CONCEIÇÃO DE MELO MARQUES

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

..... 947-961

JOICE FERNANDA PINHEIRO, ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA, CLEDIANE ALENCAR DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO:
POESIA, TEATRO E IMPRESSOS ESCOLARES NO GRUPO ESCOLAR TENENTE
CORONEL JOSÉ CORREIA – ASSÚ/RN (1911-1927)** 962-981

GILSON LOPES DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
TENSÕES E DESAFIOS** 982-997

SUZYNEIDE SOARES DANTAS, MARCOS ANDRÉ JOSÉ VALCÁCIO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA: O BRINCAR COMO NECESSIDADE
PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.** 998-1015

JANE LUCIA FERREIRA DE SOUZA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS ACERCA DO ENSINO
DE LIBRAS** 1016-1033

NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ, SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNZ, SANDRA REGINA SANTANA COSTA

**ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA
ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE
ENSINAR EM SALA DE AULA** 1034-1051

ALLAN GOMES DOS SANTOS

**ENSINO DA ESCRITA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS PARA
VALORIZAÇÃO DA LIBRAS COMO L1** 1052-1070

GIANY PAIVA PEDROSA, MARIA MÁRCIA FERNANDES DE AZEVEDO

**ENSINO DE LEITURA: QUE CONHECIMENTOS TEÓRICOS TÊM PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE OS PROCESSOS COGNITIVOS DE COMPREENSÃO
LEITORA?** 1071-1088

ALBANEIDE DE SOUZA CAMPOS, GEZIEL COSTA CAMPOS

**ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE
DE ESTATÍSTICAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS MICRODADOS DO CENSO
ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA ENTRE OS ANOS DE 2014 A 2018**

..... 1089-1103

MARIZA LEDJANE ALVES DOS SANTOS, ALÁIDE ESPEDITA RODRIGUES DE SOUSA, NATÁLIA COELHO BAGAGIM, LUCINALVA DE ALMEIDA SILVA

ESCOLAS PARTICULARES DERRAMADAS PELAS DIVERSAS VILAS, POVOAÇÕES E LUGAREJOS DO PIAUÍ: 1770-1860 1104-1123

MARIA ALVENI BARROS VIEIRA, VANESSA FORTALEZA DE SOUSA, ADAUTO NETO FONSECA DUQUE

GÊNERO E SURDEZ: A PRESENÇA DA MULHER NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

..... 1124-1140

ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS

GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO 1141-1156

GRACIETE DA SILVA FIGUEIREDO, MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA CASTELO, ROBERTO CARLOS FIGUEIREDO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E IMPRESSOS PEDAGÓGICOS: A REVISTA EDUCAÇÃO NOVA E O JORNAL ESCOLAR O LAVRADOR. 1157-1172

MANUELLE ARAÚJO DA SILVA, BIANCA NASCIMENTO DE FREITAS, MIRELLE ARAÚJO DA SILVA

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA 1173-1187

MARIA ISABEL ALONSO ALVES

IDEIAS E CONFLITOS NA INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ENTRE A PSICOGÊNESE E A SOCIOGÊNESE 1188-1206

ALBERTO SANTOS ARRUDA

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1207-1221

SANDRA LÚCIA PACHECO DE A.C. SOUZA

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

..... 1222-1236

BÁRBARA CAMPOS GINES LORENA DE SOUZA GOMES, FRANCISCO AUGUSTO CRUZ DE ARAÚJO, ELIANE GALVÃO GOMES, MARIA DE LOURDES DA SILVA

INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS E AÇÕES DE MELHORIA NOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

..... 1237-1253

TAGMA ANGÉLICA NILSON BECKER, ANDREIA ZANELLA

INVESTIDURA NEOLIBERAL NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (2016 A 2019) 1254-1273

VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS, GISELIANE MEDEIROS ALMEIDA , GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA

JOHN DEWEY E A TEORIA DA EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS E CONTRADIÇÕES APARENTES 1274-1289

ANDERSON GONÇALVES COSTA, ANA LÍDIA LOPES DO CARMO MONTE

LEITURA DE IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1290-1306
EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA, MICARLA LOPES DE FARIAS

LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS APROVADOS NO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO: REFLETINDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROJETOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PARAÍBA 1307-1326
MARIA DA CONCEIÇÃO MACEDO DE FREITAS

LÓGICA E POSSIBILIDADES PARA RESPONDER À PERGUNTA: O QUE É MATEMÁTICA? 1327-1343
MAXWELL GONÇALVES ARAÚJO

MANOEL DANTAS, A PRÁTICA E O DISCURSO EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE DA PRIMEIRA REPÚBLICA 1344-1360
ARTHUR CASSIO DE OLIVEIRA VIEIRA, LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO, ISABELA MORAIS

MEDINDO ALTURA DE COQUEIROS NO PÁTIO DA ESCOLA: UMA ATIVIDADE PRÁTICA COM A SEQUÊNCIA FEDATHI 1361-1378
RAIMUNDO NONATO BARBOSA CAVALCANTE, DANIEL BRANDÃO MENEZES

MEMORIZAÇÃO EM DANÇA PARA ALÉM DA “DECOREBA”: AVALIANDO CAUSAS EM BUSCA DE SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS 1379-1394
SHAIENY GUEDES PIRES, CAROLINE CAREGNATO

MERITOCRACIA NA CENA EDUCACIONAL: UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA DA ESCOLA A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE 1395-1414
HEMERSON DE MOURA SILVA

NARRATIVA DOCENTE: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 1415-1429
ROSA MARIA DA COSTA SIQUEIRA, ROSILENE DA COSTA BEZERRA RAMOS

NIVELAMENTO ESCOLAR DE MATEMÁTICA APLICADO A DISCENTES INGRESSANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS 1430-1446
JULIANA HAETINGER FURTADO, DILMA FARIAS DE ARAÚJO, JUNIA DE SOUZA LOPES, FRANCENILDO CARDOSO DE OLIVEIRA

NOVAS TECNOLOGIAS, BULLYING E EMPODERAMENTO: O USO DE QR CODES PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS DE LEITURA E AS RELAÇÕES SOCIAIS EM AMBIENTE ESCOLAR 1447-1466
DAIANA LIMA DE ARAUJO, GILDEANE DE ALMEIDA PEREIRA

O A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DOS NÚMEROS RACIONAIS NA VISÃO DE RAYMOND DUVAL. 1467-1485

JAILDO ASSIS DA SILVA, MÁRCIA CRISTINA ARAÚJO LUSTOSA SILVA, LILLIAN DA SILVA OLIVEIRA

O AMBIENTE FILOSÓFICO E A METODOLOGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA – SÃO LUÍS/MA 1486-1503

CAROLINY SANTOS LIMA, GEORGE RIBEIRO COSTA HOMEM, RITA DE CASSIA OLIVEIRA, ROSINÉLIA MACHADO BARBOSA

O BEM-ESTAR DOCENTE: ANÁLISE DOS RELATOS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1504-1523

ROSIVANIA MARIA DA SILVA

O BRINCAR COM INTENCIONALIDADE COMO FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 1524-1538

VALÉRIA MENEZES RODRIGUES DA COSTA, ROSANA MARIA DO PRADO LUZ MEIRELES

O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 1539-1554

MARIA AUXILEIDE DA SILVA OLIVEIRA

O ENSINO DE QUÍMICA NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS CEGOS: DESENHANDO A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO 1555-1572

BRUNA TAYANE DA SILVA LIMA

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ANÁLISE COMBINATÓRIA EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS PESQUISADORES BRASILEIROS 1573-1592

ADRIANO ALVES DA SILVEIRA

O FAZER PEDAGÓGICO COLABORATIVO NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL 1593-1611

GLEIDSON FELIPE JUSTINO DA SILVA

O IDEÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR ATRAVÉS DAS AULAS NOTURNAS NAS PROVÍNCIAS DE ALAGOAS E PARAHYBA DO NORTE 1612-1626

SUENYA DO NASCIMENTO COSTA

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA 1627-1641

ROSANGELA DOS SANTOS RODRIGUES, SHIRLENE COELHO SMITH MENDES, FABIANE SILVA MARTINS

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O “BATER DO MARTELO” COM A TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA 1642-1659

LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRE DOS SANTOS

O TRATAMENTO DO ERRO NO 4º E 5º ANOS: POSTURAS E PRÁTICAS DE EDUCADORAS NO ENSINO DE LINGUAGEM 1660-1675

ALINE RAFAELA LIMA E SILVA BRAGA, MARIA REJANE FERREIRA LIMA DE ARAÚJO

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES FORMAIS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 1676-1694

FELIPE RODRIGUES MARTINS, ROSANE MOREIRA SILVA DE MEIRELLES, FERNANDA SERPA CARDOSO

ORIGEM DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: A INTERFACE ENTRE A DANÇA E OS FESTEJOS JUNINOS 1695-1711

ANA CATHARINA URBANO MARTINS DE SOUSA BAGOLAN, SÁRA MARIA PINHEIRO PEIXOTO, UILIETE MARCIA SILVA DE MENDONCA PEREIRA

OS JOGOS EDUCATIVOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 1712-1729

EDITH GONÇALVES COSTA, ANA CRISTINA PIMENTEL CARNEIRO DE ALMEIDA, KÁSSIA CRISTINA DA SILVA RAIOL

OS NÚMEROS RACIONAIS À LUZ DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO 1730-1749

VANESSA DA SILVA ALVES, PRISCILA CICERA SANTOS SILVA

OS PROJETOS DE EXTENSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS ACERCA DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFRN (2009-2016).

1750-1764

IURY GABRIEL AMORIM DE ARAÚJO

PENSAMENTO ALGÉBRICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA 1765-1779

ROSILDA SANTOS DO NASCIMENTO

PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE 1780-1794

KEROLYN CHRISTINA MOREIRA, CÁTIA LACERDA SODRÉ

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA EMERGÊNCIA DE ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM 1795-

1812

CAMILA BARRETO SILVA, DAYANE RIBEIRO DOS SANTOS, ADELAIDE DE SOUSA OLIVEIRA NETA, MIRELLA JOYCE CAROLINO DE CASTRO

PRINCIPAIS DIFICULDADES RELATADAS POR DISCENTES SOBRE A ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1813-1828

LUANA RAFAELA DA SILVA COSTA, WANESSA MAYARA DA SILVA

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO 1829-1845

TARCILEIDE MARIA COSTA BEZERRA, ARIADNE ANANDA NEPOMUCENO GOUVEIA FREIRE NASCIMENTO

PROPOSTAS DE PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA AO CURRÍCULO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO EXPEDIENTE À PRÁTICA DOCENTE 1846-1864

GEORGE RIBEIRO COSTA HOMEM, GINIA KENIA MACHADO MAIA, CAROLINY SANTOS LIMA, ELISA MARIA DOS ANJOS

REFLEXÃO SOBRE O DILEMA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ENTRE A POLIVALÊNCIA E A HUMANIZAÇÃO 1865-1879

ITALO SALOMÃO RIBAS

REFLEXÃO SOCIOLINGÜÍSTICA ACERCA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO 1880-1895

ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA, EMANOEL RODRIGUES DE SOUZA

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SRM QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS 1896-1911

WALBER CHRISTIANO LIMA DA COSTA, RENNAN ALBERTO DOS SANTOS BARROSO, CARMEN SHEILA PEREIRA GOMES, RITIANNE DE FATIMMA SILVA DE OLIVEIRA

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA 1912-1930

HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES, MARNILDE SILVA DE FARIAS, EMANUELLA SILVEIRA VASCONCELOS

REFORMA CURRICULAR, FORMAÇÃO DOCENTE E EMANCIPAÇÃO HUMANA 1931-1949

1931-1949

VALMIR PEREIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DA UFPA SOBRE A PESSOA SURDA: DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE 1950-1965

WALDMA MAÍRA MENEZES DE OLIVEIRA

RESTAURANTE LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA 1966-1985

GILDEANE DE ALMEIDA PEREIRA, LUCIANA JANSEN DA SILVA, DAIANA LIMA DE ARAUJO

SABERES DA EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO 1986-2000

1986-2000

HIGOR ANTONIO DA CUNHA

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE RORAINÓPOLIS-RR: ENTRE O PLANEJADO E O EXECUTADO 2001-2015

ELIZABETE ALMEIDA SANTOS

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESTUDO DE CASO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA E.M. PROF.^a LUCIA MARIA S ROCHA 2016-2030

PAOLA MARTINS BAGUEIRA PINTO BANDEIRA, CARLA RODRIGUES SILVA, SUZETE ARAUJO OLIVEIRA GOMES

SESSÕES DIDÁTICAS COM A APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA SEQUÊNCIA FEDATHI NA PREPARAÇÃO PARA O SPAECE 2031-2045

MILÍNIA STEPHANIE NOGUEIRA BARBOSA FELÍCIO, DANIEL BRANDÃO MENEZES, HERMINIO BORGES NETO, CARLOS HENRIQUE DELMIRO DE ARAÚJO

SISTEMATIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DA OBRA “PEDAGOGIA DO BOM SENSO” DE CÉLESTIN FREINET PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR 2046-2063

TERESA CRISTINA CANTANHEDE BORGES, IAN MOURA MARTINS, IGOR BERGAMO ANJOS GOMES, MARIA JANAILDE DA SILVA CALDAS

UMA APRECIÇÃO DO DESEMPENHO MATEMÁTICO DOS ALUNOS BRASILEIROS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

..... 2064-2078

ARIANE LUZIA DOS SANTOS

UMA DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA TOMADA DE DECISÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA 2079-2095

RANNYELLY RODRIGUES DE OLIVEIRA, DAVID RANDERSON RODRIGUES DE OLIVEIRA, FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA COM JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

..... 2096-2110

CLAUDENIA DA SILVA SANTANA

PREFÁCIO

Avaliação: Processos e Políticas

Prefácio

A coletânea “Avaliação: Processos e Políticas”, publicada em 3 volumes, reúne artigos vinculados às temáticas dos grupos de trabalho do Congresso Nacional de Educação. A publicação está pautada na discussão sobre os aspectos relacionados à avaliação da educação passando pela educação básica, o ensino superior e a pós-graduação.

Os índices educacionais (brasileiros) comprovam que, apesar dos esforços em assegurar equidade e qualidade aos processos educacionais, há ainda muito que se fazer para além de manter as crianças nas escolas. Estar presente na sala de aula, sem que seja criado um espaço de aprendizagem, implica somente numa presença física, onde o aluno não vê sentido no fazer pedagógico. Neste cenário, destacam-se, ainda, os direcionamentos implicados nos processos de avaliação em diferentes segmentos da Educação.

A avaliação envolve os processos de ensino e aprendizagem na escola de educação básica, os parâmetros das avaliações em larga escala, o acesso ao ensino superior e a avaliação qualificada da pós-graduação direcionando a produção do conhecimento. As discussões estão situadas em torno dos instrumentos, processos e implicações que a avaliação tem para os sujeitos, os índices e a produção do conhecimento. Observa-se que, na maioria das vezes, a avaliação serve para apontar a insuficiência de rendimentos dos alunos, em que a qualidade fica expressa nos indicadores educacionais. Por esse modelo, os instrumentos avaliativos são postos a serviço de apontar a não-qualidade educacional, a partir de seus resultados numéricos.

Novos direcionamentos para pensar a avaliação podem pautar-se, por exemplo, em estratégias colaborativas em que a qualidade não esteja expressa exclusivamente em números, mas em um sistema formativo que envolva as diferentes etapas dos processos de ensino e aprendizagem até a chegada à avaliação. É igualmente necessário, pensar em sistema que direcione as práticas docentes para um fazer pedagógico, que assuma um compromisso com a revisão de processos e sistemas formativos, a partir das demandas observadas no cotidiano das interações entre os sujeitos escolares.

As múltiplas possibilidades, de alinharmos avaliação e fazer docente, são apresentadas nos três volumes que compõem a coletânea, originária das contribuições dos autores vinculadas aos grupos de trabalho do CONEDU. O volume 1 traz as contribuições dos grupos de trabalho Formação de Professores; Didática e Currículo; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Educação e Relações Étnico-Raciais; Gênero, Sexualidade e Educação; Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. O volume 2 é composto pelas contribuições dos grupos de trabalho História da Educação; Fundamentos da Educação; Educação Matemática; Ensino de línguas; Linguagens, Letramento e Alfabetização; Educação Infantil e Educação Especial. O terceiro volume traz os artigos pautados nas temáticas dos grupos de trabalho Educação Ambiental; Ensino de Ciências; Ensino e suas intersecções; Educação Emocional; Tecnologias e Educação e Educação Profissional e Tecnológica.

Os artigos que compõem cada volume destacam, também, a importância do protagonismo docente para a melhoria das práticas e, conseqüentemente, resultados educacionais. Entendemos que é pela formação de recursos humanos, com visão crítica e reflexiva, que poderemos alcançar diferentes realidades com suas especificidades educativas. Somado a isso, esperamos que essa publicação

aproxime as produções de profissionais de diferentes instituições do país e do Mercosul, amplie as redes de conhecimento e trocas interinstitucionais.

Paula Almeida de Castro
Coordenadora do Congresso Nacional de Educação

A ANÁFORA DIRETA EM CRÔNICAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE DIRECT ANAFORA IN CHRONICLES OF STUDENTS OF THE 9TH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Roberto Claudio Bento da Silva¹

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa²

Resumo: Este artigo objetiva analisar o uso da anáfora direta em crônicas escritas por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Ceará. A partir de crônicas produzidas por esses alunos, foram selecionados, de forma aleatória, sete textos, nos quais se analisou o uso de anáforas diretas, e como essa estratégia de referenciação contribuiu para a progressão do texto. Para proceder com a análise, fundamentou-se nas ideias defendidas por Cavalcante (2013-2016), Marcuschi (2017), Costa Val (2019), Koch (2014) dentre outros autores. Verificou-se, com a análise, que os subtipos de anáfora que demandam uma operação mais básica são as que apresentam maiores ocorrências nos textos dos alunos, a exemplo da anáfora correferencial co-significativa, da anáfora correferencial recategorizadora, retomada por meio de expressões definidas e a anáfora não-co-significativa e não recategorizadora, retomada por pronomes pessoais. Esses resultados apontam para a necessidade de o professor analisar a produção textual dos alunos com o objetivo de identificar dificuldades no processo de escrita a partir das quais ele vai organizar a sua prática docente.

Palavras-chave: Texto. Referenciação. Anáfora direta.

Abstract: This article aims to analyze the use of direct anaphora in chronicles written by students of a 9th grade elementary school of a public school in Ceará. From the chronicles produced by these students, seven texts were randomly selected, in which the use of direct anaphora was analyzed, and how this referencing strategy contributed to the progression of the text. To proceed with the analysis, it was based on the ideas defended by Cavalcante (2013-2016), Marcuschi (2017), Costa Val (2019), Koch (2014) among other authors. The analysis showed that the subtypes of anaphora that demand a more basic operation are those that present higher occurrences in the students' texts, such as the co-significant correlative anaphora, the recategorizing corroborative anaphora, taken up through defined expressions, and the non-co-significant and non-recategorizing anaphor, taken up by personal pronouns. These results point to the need for the teacher to analyze the textual production of the students in order to identify difficulties in the writing process from which he will organize his teaching practice.

Keywords: Text. Referencing. Direct anaphora.

Introdução

As atividades de produção textual na sala de aula demandam a capacidade de planejar a escrita, idealizando os elementos participantes da interação e definindo os objetivos pretendidos

¹ Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN. Professor da rede estadual de educação do Ceará. E-mail: robertoclaudiobento@yahoo.com.br

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN. Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Pau dos Ferros – RN. E-mail: socorromaia@uern.br

com a realização de tal tarefa. Contudo, proceder dessa forma, consiste em uma dificuldade constante dos alunos, em cujos textos, a figura do professor parece se constituir a peça principal, que contribui para a percepção das ideias materializadas no cotexto. Essa situação tem sido denunciada por Geraldi (1997), pois, segundo ele, o aluno não encara as atividades de produção textual, levando em conta o contexto de produção e a finalidade a que se propõe com o texto, mas se preocupa muito mais em devolver ao professor a “palavra que lhe foi ensinada”.

Diante desse cenário, ressaltamos que os alunos precisam conhecer e utilizar estratégias de comunicação que lhes permitam a construção de manifestações linguísticas bem fundamentadas e adequadas aos propósitos comunicativos. Para isso, é fundamental que eles organizem seus textos, articulando as ideias de forma coerente, garantindo continuidade, progressão, não-contradição e articulação, como defende Koch (2003).

Além disso, as constantes dificuldades percebidas na escrita dos alunos deve motivar o professor a buscar sistematizar tais ocorrência e, ao mesmo tempo, buscar fundamentação que lhe permita compreender tais problemas como oportunidades de intervenção pedagógica mais coerente e adequada às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades para a produção escrita em situações diversas e com objetivos claros.

Neste sentido, refletir sobre o uso da anáfora enquanto estratégia de referenciação que visa a progressão das ideias dentro do texto se mostra uma atividade viável, tanto para o professor que vai realizar uma leitura cuidadosa do texto do aluno, quanto do próprio estudante, que vai refletir sobre a sua escrita, analisando os usos desse recurso e o seu eventual auxílio para a construção das ideias e direcionamento do discurso dentro do texto.

Em tempos que exigem sujeitos preparados para interagirem nos mais diversos contextos de uso da língua, seja oral ou escrita, refletir sobre o processo de escrita, em especial sobre as estratégias de construção de sentido, em que se busca compreender as nuances dos discursos, refere uma atividade que a escola deve priorizar nas suas atividades com a língua em uso nas comunidades, seja no nível fundamental ou médio.

É com esse pensamento que analisamos os usos que os alunos fazem da anáfora direta em crônicas produzidas como atividades de sala de aula, com o objetivo de identificar os tipos e subtipos de anáforas diretas mais recorrentes na escrita dos alunos, a contribuição dessas estratégias para a progressão das ideias e construção de sentido no texto e ao mesmo tempo apontar para aspectos a serem considerados pelos professores no trabalho de orientação da produção de textos na sala de aula.

Para isso, esta pesquisa se caracteriza como quanti-qualitativa, com procedimento descritivo e analítico e de natureza aplicada por abordar situações que podem ser aplicadas em atividades de ensino-aprendizagem da escrita na sala de aula.

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente traçamos uma discussão sobre referência e referenciação e sobre a ativação, reativação e desfocalização de objetos de discurso na materialidade textual. Em seguida, discutimos sobre a anáfora direta e seus tipos. Num terceiro momento analisamos as ocorrências deste tipo de anáfora nos textos dos alunos, e finalmente, tecemos algumas considerações a título de conclusão.

Discutindo a referenciação

Sempre que falamos ou escrevemos, elencamos em nosso discurso uma série de elementos e situações sobre os quais discorreremos. Estes constituem os referentes que vão “povoar” o nosso discurso, conforme o objetivo que pretendemos alcançar. A forma como são abordados determinados referentes, a relação que eles mantêm ente si, a decisão de mantê-los ou não, no discurso, através de atualizações constantes, as estratégias linguísticas utilizadas para destacá-los dentro do texto etc são atitudes que revelam um posicionamento do autor em relação aos objetos referidos no texto, os quais se organizam em função de um projeto de dizer. Esses referentes não correspondem a objetos que possuem existência no mundo real, (Mondada, 2001, *apud* Koch, 2014. p. 32), são entidades sociodiscursivas criadas na interação verbal.

A construção dessa concepção de referente é desenvolvida por estudiosos da linguística textual a partir de meados da década de 1990, especialmente, por Mondada e Dubois e Apothéloz e Richler-beguelin (1995, *apud* Lima e Feltes, 2013). Esses autores questionam a noção de referente na sua visão tradicional, a qual se estendia aos objetos de existência do mundo real, em que a língua seria um instrumento para “etiquetar” tais objetos, (Lima e Feltes, 2013).

Lima e Feltes (2013), por sua vez, fundamentam-se nas concepções de Mondada e Dubois (1995) para afirmar que a referência não se relaciona a uma visão cartográfica do mundo em que os elementos estão dados *a priori*, cabendo à língua estabelecer com eles uma relação de correspondência. Não é papel da língua manter essa fidelidade estabilizada com os elementos do mundo real, mas recriar, através e pelas práticas discursivas, os referentes, caracterizados como entidades linguísticas subjetivamente construídas (e por isso fluidas em seus limites) nos processos de interação.

Nessa mesma linha, Koch (2014, p. 33), afirma que “a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas num processo de (re)construção do próprio real”. Essa forma de reelaboração da realidade está condicionada a um projeto comunicativo por parte do emissor. Cavalcante e Lima (2013) reforçam essa visão, afirmando que os objetos de discurso são construídos na interação e não funcionam como um espelhamento da realidade. Eles são entidades ativadas pelos falantes que os organizam na materialidade textual em função de um projeto de comunicação.

Podemos, então, encarar o processo de referenciação “como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas que estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA e DUBOIS, 1995, *apud* LIMA e FELTES, 2013. p. 32). Percebemos que na interação linguística os objetos de discurso (referentes textuais) emergem e são caracterizados, individualizados e retomados de forma contínua, visando à concretização de um projeto de dizer.

Para tanto, numa interação linguística, construímos um movimento dos objetos de discurso que vão se acomodando dentro do texto conforme o projeto de dizer. Através desse processo referencial construímos os sentidos atribuídos aos referentes, de forma delimitada, visando atender às características da interação, considerando os elementos contextuais que interferem no ato comunicativo, conforme defende Koch (2014), ao afirmar que:

A referenciação constitui assim uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo às escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas reconstruem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural, (KOCH, 2014. p. 33).

O ato de referir é condicionado pelo momento de interação e por todos os demais elementos que compõem o contexto comunicativo, incluindo aí o perfil do leitor/ouvinte idealizado no ato de produção do discurso. A construção e compreensão dos sentidos atribuídos aos referentes exigem que os interlocutores recorram constantemente ao conhecimento social, cultural, linguístico e interacional para conseguirem construir os sentidos de forma negociada por ocasião da interação linguística.

Nesse processo de estruturação dos discursos observamos que os falantes estão constantemente referindo, organizando e relacionando referentes textuais para tornar inteligível a sua fala diante da audiência de quem o ouve/ler. Para tanto, ele recorre a algumas estratégias

básicas, como apontadas por Koch (2014), que são: a) **a construção/ativação**, que consiste na introdução de um objeto de discurso (doravante OD) ainda não presente no texto. Ele passa a ocupar um espaço na memória operacional, representando um nóculo e contribui para a construção do sentido, funcionando como âncora do fio condutor do discurso. Para Costa Val, (2017), quando introduzido pela primeira vez no texto, e isso geralmente acontece por meio de uma expressão referencial indefinida, o referente passa a ocupar lugar de destaque na memória discursiva dos interlocutores; b) **a reconstrução/reativação**, que é o processo através do qual um referente, já introduzido na memória discursiva, é reintroduzido na memória operacional, através de uma forma referencial, mantendo em foco o objeto de discurso, conforme apontado por Koch, (2014. p. 34). Neste caso, o referente textual fica em foco novamente, o que geralmente é feito através de uma descrição definida ou de um pronome. Quando há a retomada do mesmo referente, constitui-se uma correferencialidade, ou seja, a retomada de um referente que já foi ativado no texto em momento anterior. Essa estratégia é importante para compreender o núcleo temático do texto. Isto é, quanto mais vezes reativado for um referente ao longo do texto, mais proximidade e importância ele terá em relação à ideia central do discurso. Por isso, acontecem retomadas constantes de um mesmo referente, distinguindo dos outros que guardam pouca proximidade em relação à concentração temática, os quais podem assumir uma posição periférica na construção do sentido; c) **a desfocalização/desativação** que ocorre quando um novo OD é introduzido no texto passando a ocupar o foco do discurso, e o objeto anterior é retirado da memória operacional, ficando em *stand by* podendo ser reativado a qualquer momento e ocupar a posição focal do texto.

Costa Val (2017), divide esta última operação em duas outras: a *disjunção referencial* e a *desfocalização*. Para esta autora, a disjunção consiste em introduzir outro referente textual na memória discursiva, fazendo com que o referente anterior seja desfocalizado. Para Costa Val, esse processo é importante para garantir a progressão referencial do texto. No entanto, a introdução de novos referentes não acontece de forma aleatória, mas condicionada pela configuração que assume o discurso, pelo objetivo interacional e pela necessidade que o contexto de interação impõe aos interlocutores.

A desativação se dá quando o autor não retoma mais determinado objeto de discurso, provavelmente, porque ele já se mostra dispensável à continuidade das ideias, ou não é necessário à progressão referencial, por ter ocupado uma posição marginal em relação às ideias veiculadas pelo discurso. A autora destaca ainda que esse movimento, realizado através das estratégias de referenciação são importantes para o estabelecimento da coesão e da coerência do texto.

As estratégias de referenciação, conforme Koch (2014) e Costa Val (2017), contribuem para a tessitura do texto, através de retomadas de objetos de discurso ativados ao longo do processo de escrita. Assim, mantém focalizados os referentes textuais mais relacionados ao núcleo temático do texto e que mais contribuem para o projeto comunicativo do autor.

Uma dessas estratégias se refere à anáfora direta, conforme se verá a seguir.

Anáfora direta

A anáfora direta é estabelecida pela relação de correferencialidade entre um termo anafórico e seu antecedente, em que este é denominado como anaforizado e aquele como anaforizante. Nesse processo, o termo anaforizante é interpretado a partir do termo anaforizado, estando este presente no cotexto ou somente no contexto, e empresta sua carga semântica para a interpretação do termo que referencia.

Para Cavalcante (2016, p. 124), a anáfora direta ou correferencial diz respeito à retomada de um referente presente no texto, de forma a garantir a progressão referencial, contribuindo para a sequência das ideias materializadas. Esse tipo de retomada pode ocorrer através de pronomes substantivos, de sintagmas nominais, por repetição de um item lexical, dentre outras formas.

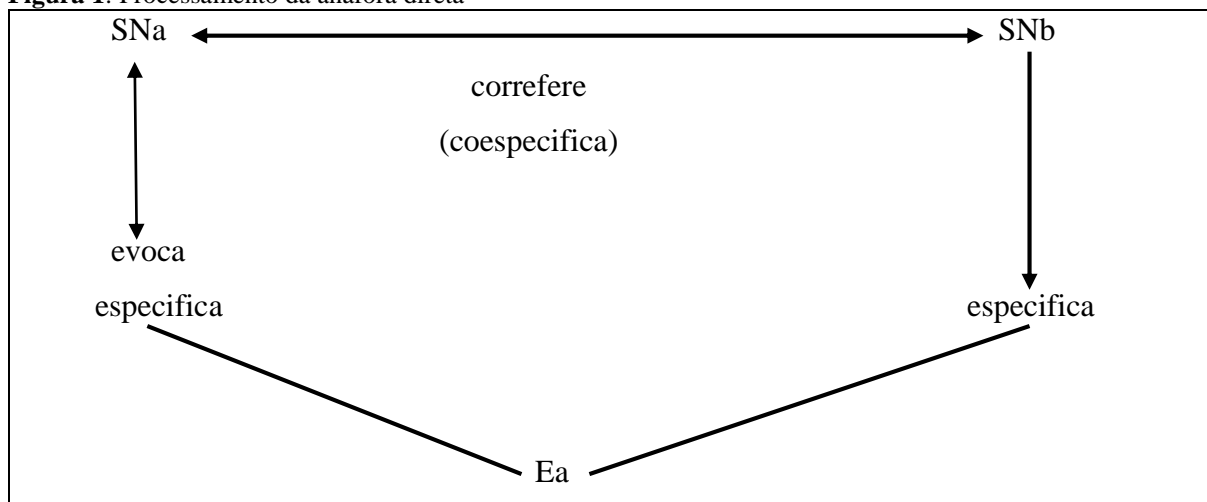
Além de se constituir em retomada de referente, a anáfora contribui para a criação de estratégias enunciativas, por meio das quais o autor demonstra suas intenções segundo o seu projeto de dizer. A atitude do autor em retomar um referente de forma constante e através da mesma expressão nominal, por exemplo, tem um significado específico que vai além de uma simples repetição. As expressões referenciais anafóricas são responsáveis pela continuidade referencial, de modo que não se limitam apenas a uma retomada de elementos já citados anteriormente, mas contribuem para a construção da tessitura textual, bem como para o estabelecimento da coerência do texto, através da progressão das ideias apresentadas, conforme os objetivos da comunicação.

Este tipo de anáfora estabelece uma relação de correferência com seu antecedente, funcionando como uma espécie de substituto do elemento retomado, ao qual são acrescentadas especificações/predicações necessárias à garantia da progressão textual. Ao mesmo tempo, as retomadas correferenciais são responsáveis por manter ativados no modelo textual os referentes já introduzidos anteriormente e que mantêm proximidade com o núcleo temático do texto. Neste sentido, Marcuschi (2017, p. 55), nos diz que:

Em geral, postula-se que as anáforas diretas retomam referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente. Parece haver uma equivalência semântica e, sobretudo, uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente. Na realidade a anáfora direta seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado. A noção de correferencialidade é nesses casos crucial, embora nem sempre se dê de modo estrito. Seguramente, aspectos gramaticais, como concordâncias de gênero e número, serão decisivos em muitos casos, em especial quando houver mais de um candidato a antecedente referencial. Pode-se dizer que a visão clássica de anáfora direta se dá com base na noção de que a anáfora é um processo de reativação de referentes prévios.

Essa é uma visão clássica e linear da anáfora que não considera toda a complexidade da referenciação, pois nem sempre há uma relação semântica perfeita entre o termo anafórico e seu antecedente. A anáfora não se constitui em um simples processo de *clonagem referencial*, mas em uma estruturação da rede semântica do texto em que o termo anafórico guarda relações complexas com o seu antecedente. Para ilustrar melhor essa questão, Marcuschi (2017) propõe o seguinte diagrama que reflete o processamento desse tipo de anáfora:

Figura 1: Processamento da anáfora direta



Fonte: Marcuschi, 2017.

No esquema acima, Marcuschi aponta um sintagma nominal “a” (SNa), que ocupa a função de antecedente, podendo evocar e especificar o referente, ao passo que um sintagma nominal “b” (SNb) pode somente correferir e coespecificar, uma vez que retoma o referente já materializado na superfície textual, especificando o termo retomado sem que um objeto novo seja introduzido. E o símbolo “Ea” (especifica o antecedente) indica que o SNb tem como função especificar o termo antecedente. O SNa pode apresentar um OD e, junto com este, alguma especificação. Já o SNb, por retomar o OD já citado, tem como função especificar o objeto retomado.

Quanto aos elementos utilizados nas retomadas de antecedentes, as anáforas diretas podem ser classificadas como pronominais ou nominais. São pronominais quando o termo é retomado através de um pronome, e nominais, quando a retomada se dá através de um nome. Neste último caso, geralmente, a anáfora se estrutura com um determinante (artigo definido, artigo indefinido, pronome possessivo, pronome demonstrativo) mais um nome (núcleo de um sintagma nominal). Esses termos retomam total ou parcialmente os antecedentes a que se referem e podem, segundo Cavalcante (2003), agruparem-se em dois grupos:

1) Anáfora correferencial total – corresponde ao processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente, podendo ocorrer retrospectiva ou prospectivamente e, quanto ao significado podem ser:

a) Anáfora correferencial cosignificativa – em que o processo de retomada se dá pelo mesmo item lexical, reiteração de termos ou termos sinônimos.

Ex. **Bruna Marquezine** garantiu “estar ótima e curtindo a vida” após o fim de seu namoro com o jogador Neymar, durante entrevista a jornalistas em um evento realizado em São Paulo, nesta terça-feira (23). **Bruna**, no entanto, evitou se prolongar no assunto.³;

b) Anáfora correferencial recategorizadora – no dizer de Cavalcante (2003. p. 110), esse processo anafórico “remodula a forma de designação, recategorizando-a, ou pela utilização de um termo superordenado, para que o enunciador se esquive de repetições estilisticamente indesejáveis, ou pela utilização de expressões com alguma carga avaliativa”. Esta pode se dar das seguintes formas:

i) Por hiperônimo – o hiperônimo se refere ao uso de um termo genérico para retomar um referente já citado anteriormente como ocorre entre os termos automóvel – ambulância; atleta – Neymar etc.

Ex. Bruna confirmou o fim do relacionamento com o **atleta** na semana passada e garantiu que a decisão partiu dele.⁴ Neymar tinha certeza que a atriz tiraria licença da Globo em 2019 para que os dois finalmente se casassem.

ii) Por expressão definida – a expressão definida geralmente é composta de um determinante mais um nome e é usada com a finalidade de particularizar o

³ (<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/23/estou-otima-curtindo-a-vida-diz-bruna-apos-fim-de-namoro-com-neymar.htm>)

⁴ <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/23/estou-otima-curtindo-a-vida-diz-bruna-apos-fim-de-namoro-com-neymar.htm?>

referente retomado ou acrescentar pontos de vista do autor sobre o objeto em discussão, ou as duas coisas ao mesmo tempo:

a) *Neymar* não se destacou na copa. *O melhor jogador* da seleção atual ainda não possui um título mundial.

b) Bolsonaro não possui as qualidades para o cargo que postula. *Esse intolerante* parece não compreender que o cargo de chefe de estado requer preparação e diplomacia.

iii) Por nome genérico – o termo genérico se refere ao uso de uma palavra, geralmente de gênero neutro” para referir um objeto de discurso que poderá se dar de forma retrospectiva ou prospectiva. É o que pode se observar no exemplo:

a) Para trabalhar com amor e dedicação à profissão, o professor necessita de três *coisas*: uma mente disposta a aprender continuamente, amor à profissão e um bom reconhecimento financeiro capaz de tornar atrativa a carreira do magistério.

iv) Por pronome – o pronome representa uma forma remissiva gramatical de retomada de referente já posto no contexto. Como se pode observar no exemplo abaixo, esta é uma estratégia que difere das outras, por ser realizada através de elementos que não possuem autonomia semântica (pronomes demonstrativos), estando por isso, atrelado ao sentido do termo que retoma, como se pode observar no exemplo:

a) O governo federal quer aprovar a reforma da previdência ainda em 2018. *Isso* vai requerer, dele, uma grande habilidade em negociar com os partidos em ano eleitoral e, para os cofres públicos, um custo financeiro muito elevado.

c) Anáfora não-co-significativa e não-recategorizadora – este tipo de anáfora é realizado por meio de pronomes pessoais, utilizados para retomar referentes relacionados a nomes de pessoas, sem guardar, com esse referente, uma relação mais estreita de co-significação ou de recategorização, como se observa no exemplo abaixo:

a) O governo federal quer aprovar a reforma da previdência ainda em 2018. Isso vai requerer, *dele*, uma grande habilidade em negociar com os partidos em ano eleitoral e, para os cofres públicos, um custo financeiro muito elevado.

2. Anáfora parcial – esse tipo de anáfora acontece quando há a retomada do referente através da repetição do mesmo item lexical precedido de um quantificador, ou até

mesmo de um determinante, de forma a construir a ideia de parte de um todo, que é o referente já citado anteriormente. Esse tipo de anáfora pode ser observado no exemplo abaixo:

- a) Anáfora parcial co-significativa – ocorre quando se retoma parcialmente o referente e pode se dar por meio de um sintagma nominal, de um elemento gramatical (indefinido ou numeral), ou por um adjetivo.
 - i) Por um SN – essa estratégia de retomada de referentes ocorre através do uso de um sintagma nominal que retoma o mesmo item lexical citado anteriormente, de forma parcial, como se observa no exemplo abaixo:
 - a) Os partidos têm até o dia 5 de agosto para realizar suas convenções e homologar seus candidatos para as eleições de 2018. *Alguns desses partidos* já apresentaram seus postulantes ao planalto para a “corrida” de 2018.
 - ii) Por indefinido ou por numeral – a anáfora parcial co-significativa pode se dar também por meio do uso de elementos indefinidos ou por numeral de forma que seja retomado parcialmente o objeto de discurso já referido anteriormente. Isso pode ser observado no exemplo abaixo:
 - a) Dois candidatos ao planalto em 2018 reúnem mais da metade da preferência do eleitorado brasileiro. No entanto, o cenário ainda é favorável a grandes mudanças uma vez que *um candidato* encontra-se encarcerado, e *o outro* é apontado como o mais despreparado para dirigir os rumos da nação diante de um mundo de incertezas.
 - iii) Por adjetivo – Esse tipo anáfora ocorre quando um adjetivo é usado para retomar parte do referente já citado anteriormente como se observa no exemplo abaixo:
 - a) Lula e Bolsonaro, candidatos ao planalto em 2018, reúnem mais da metade da preferência do eleitorado brasileiro. No entanto, o cenário ainda é favorável a grandes mudanças uma vez que *o primeiro* se encontra encarcerado, e *o segundo* é apontado como o mais despreparado para dirigir os rumos da nação diante de um mundo de incertezas.

Estes são, portanto, os casos de anáfora direta que se caracteriza pela retomada dos mesmos referentes já materializados em algum momento anterior do texto, os quais serão analisados em crônicas produzidas por alunos do 9º ano do ensino fundamental, no tópico seguinte.

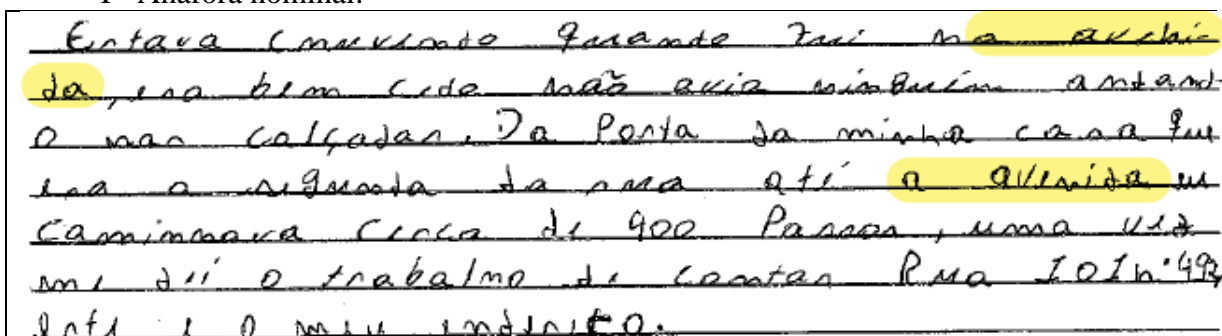
A anáfora nos textos dos alunos

Passaremos agora a analisar como os alunos utilizam a anáfora direta em seus textos de modo a garantir a continuidade e a progressão das ideias que estruturam a manifestação linguística. Para isso, recortamos excertos dos textos dos alunos identificando o texto como T-1, T-2 etc. e numerando os excertos sequencialmente, a partir do número 1.

A anáfora direta ou correferencial refere-se à retomada de um referente já citado no texto. Este recurso linguístico, apontado por Cavalcante (2014), funciona como estratégia de reativação dos objetos de discurso (OD) no cotexto, de forma direta, retomando/reactivando referentes já presentes no texto para receber novas predicções, que contribuirão para orientar o leitor na construção do sentido pretendido pelo autor.

Dessa forma, conforme o recurso linguístico utilizado para retomar anaforicamente um referente no texto, podemos classificar a anáfora como nominal – quando as retomadas acontecem por meio de um determinante mais um nome -, ou pronominais, quando esse processo se dá pelo uso de um pronome, conforme já apontado anteriormente. Esses casos de retomadas podem ser observados na escrita dos alunos, conforme se vê nos excertos abaixo:

I - Anáfora nominal:



Estava caminhando quando fui na **avida**
da, era bem cedo não havia ninguém ainda
o não calçadas. Da porta da minha casa fui
na a **segunda** da rua até **a** **avida** eu
caminhei cerca de 900 passos, uma via
me dá o trabalho de contar. Rua 1016-49
até a o meu endereço.

(T-3; Excerto 1: retomada por meio de um SN caracterizando a anáfora nominal)

O exemplo acima mostra uma retomada por meio do mesmo sintagma, caracterizando a anáfora como nominal. Essa retomada por meio do mesmo item lexical reflete uma certa limitação do aluno em buscar outros elementos da língua que possam ser utilizados com o objetivo de tornar a leitura do texto menos truncada, fazendo as ideias fruírem sem repetições, muito embora ele o faça por meio de um sintagma nominal definido, como se espera que aconteça, quando se trata da anáfora nominal.

Essa retomada pode também se dar através do uso de pronomes substantivos, caracterizando a anáfora como pronominal, conforme se observa no excerto seguinte:

II - Anáfora pronominal:

Chegando na praçinha, **Diego** encontra dois amigos e começam a conversar, até que **ele** percebe que a colega estava muito lúe.

(T - 4; Excerto 2: retomada apor pronome substantivo, caracterizando a anáfora pronominal)

Observamos, neste exemplo, que a retomada se dá por meio de um pronome (“ele” retoma “Diego”), o que caracteriza a anáfora como pronominal.

Esses são os dois processos que caracterizam o uso da anáfora direta como estratégia de referenciação nos textos dos alunos, sendo que a anáfora nominal se mostra mais recorrente (com 72 ocorrências nos sete textos analisados), do que a anáfora pronominal, (que apresenta 53 ocorrências nos mesmos textos).

No que se refere ao processo de retomada, o termo anaforizado pode ser retomado total ou parcialmente, o que vai determinar que classifiquemos as anáforas como 1) anáfora correferencial total, ou 2) anáfora correferencial parcial:

1) Anáfora correferencial total - quanto ao significado do referente retomado, pode se dar através do uso do mesmo item lexical, pela reiteração de termos ou de termos sinônimos, o que caracteriza a anáfora como anáfora correferencial co-significativa, cujo exemplo observamos no excerto abaixo:

a) Anáfora correferencial co-significativa

Entendo a e olmas **minha mãe** na queda sua, visto **ela** si cabelos brancos. Passada no Pontão, **ela** dá um tchau e eu também **minha mãe** costou muitas amizades de infância, e hoje todos estão mas velhos.

(T - 3; Excerto - 3: retomada pelo mesmo item lexical)

mãos tremulantes conseguiram reagir. Ligaram para a polícia e relataram o ocorrido, em poucos instantes a viatura chegou ao local, e com a mulher sangrando, com ematomas e caída no chão, levaram o homem noambularam. As duas senhoras saíram em direção **a moça** que com joelhos do mes pedia por ajuda.

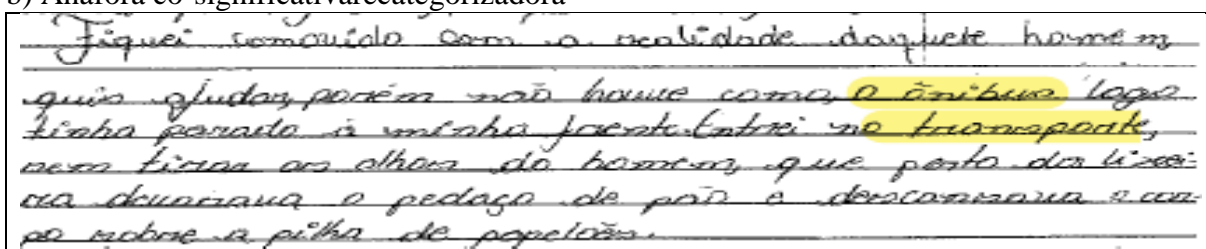
(T - 5; Excerto - 4: retomada por termo sinônimo e pelo mesmo item lexical)

Observamos que o excerto “3” traz a introdução do referente “*minha mãe*” que é retomado duas vezes por meio do pronome substantivo “*ela*” e uma terceira vez por meio da repetição do mesmo item lexical “*minha mãe*”. Neste exemplo, a primeira retomada do referente citado deveria se dar por meio do pronome objeto “*a*” ao invés do pronome pessoal “*ela*”, fazendo progredir mais fluentemente as ideias no texto. Já a segunda retomada por meio do pronome “*ela*”, bem como a repetição do mesmo item lexical, “*minha mãe*”, para retomar o referente pela terceira vez no parágrafo, estão gramaticalmente coerentes uma vez que assumem a função de sujeito na oração, mas observamos que esta última retomada deveria vir após ponto final, para fechar a ideia anterior e introduzir uma nova nesta oração iniciada pelo sintagma nominal “*minha mãe*”. Observamos que é uma marca do escritor incipiente o uso de pronomes que tradicionalmente ocupam a função de sujeito da oração, na função de pronome objeto. Tal fato parece revelar uma característica da oralidade que o aluno leva para o processo de escrita.

O excerto “4”, por sua vez, apresenta um termo sinônimo “*a moça*” para retomar o referente “*a mulher*”, caracterizando a anáfora correferencial co-significativa. Este subtipo de anáfora direta não exige um processamento mais complexo por parte do aluno no ato da escrita, uma vez que ele vai retomar o referente por meio da repetição do mesmo item ou por meio de um termo sinônimo.

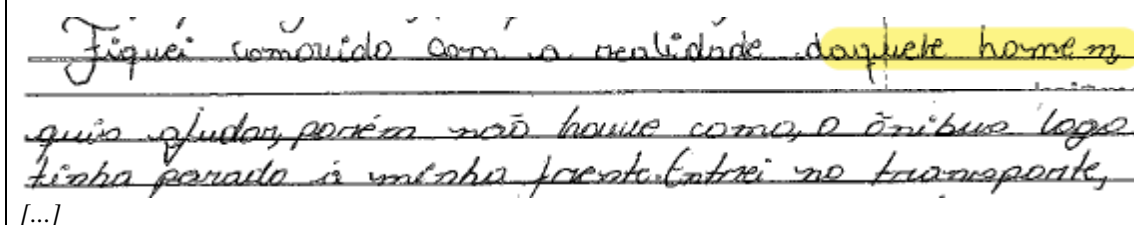
Há ainda processos que não somente retomam referentes no texto, mas também os recategorizam, caracterizando a anáfora direta como co-significativa recategorizadora. Estas, por sua vez, podem se dar através do uso de hiperônimos, por expressão nominal definida, por nome genérico ou por meio do uso de um pronome, como se pode observar nos excertos abaixo:

b) Anáfora co-significativa recategorizadora



Fiquei comovido com a realidade daquele homem
quis ajudar, porém não houve como, o ônibus logo
tinha parado à minha frente. Entrei no transporte,
para tirar as coisas do homem, que posto da lixeira
deixava o pedaço de pão e descartava o co-
po sobre a pilha de papéis.

(T – 6; Excerto – 5: retomada com uso de hiperônimo)



Fiquei comovido com a realidade daquele homem
quis ajudar, porém não houve como, o ônibus logo
tinha parado à minha frente. Entrei no transporte,
[...]

Já recordo que quando eu entrei no ônibus que venci e fiquei a olhar pela janela, vi um homem magro, branco e com estilo de gente rica. E vinha trazendo debaixo do braço um cobertor e na mão esquerda uma garrafa, com líquido amarelado.

Falei comigo mesmo:
- O cobertor era, talvez, para proteger o mendigo do frio, mas e aquele líquido para que seria?

(T - 6; Excerto - 6: retomada com uso de expressão nominal definida)

Já caminhava a bastante tempo, quando ouvi uma respiração cansada e fraca, e um mexer de folhas nente ao chão, não estava distinguindo sua posição, quando um **homem** estava fazendo do chão seu leito com os olhos arregalados e manejados, possuía uma flecha na altura do quadril, o que não a deixava andar, então mais que depressa a tirei, a **comba** levantou o pedaço rapidamente e se enqueu, andando com dificuldade, e **sumiu** mata a dentro. E eu? Bem, voltei para casa.

(T - 2; Excerto - 7: retomada com uso de nome genérico)

Em um fim de semana qualquer, estava eu andando na rua, quando de nada me vi diante a uma discussão. Era um casal de namorados, **ela com um vestido preto, muito carregado dos laços e nos ombros**, talvez **aquele** seria o novo estilo da jovem, mas **descontente com a que se discutiam**. Ele, que aparenta

(T - 5; Excerto - 8: retomada com uso de pronome)

O excerto “5” traz uma retomada por uso de hiperônimo (“transporte” retoma “ônibus”). Esta estratégia caracteriza uma habilidade do aluno na utilização dos mecanismos linguísticos para a construção de sentidos no texto, evitando, assim, repetições que tornam o texto truncado e enclausurado em torno de uma única ideia.

O excerto “6” mostra o uso da expressão nominal definida “o mendigo” para retomar o referente “aquele homem”. Neste caso, há uma recategorização de “aquele homem” em que o autor faz a retomada caracterizando melhor a condição que este personagem assume dentro do texto. Ao optar por esta caracterização, o autor aponta para o leitor um possível direcionamento que dará ao seu discurso, direcionamento este que é, de certa forma, esperado pelo leitor quando

ativa o seu conhecimento de mundo e de interação, ao perceber a construção linguística realizada pelo autor, ao optar por tal forma de retomada do referente em questão.

O excerto “7” apresenta uma retomada por meio de um nome genérico, “*a coisa*”, que retoma o referente “um ser” que também é apresentado, a princípio, de forma bastante genérica, mas que é descrito pelo autor logo em seguida, levando o leitor a inferir que se trata de um animal.

Este tipo de introdução e de retomada de objetos de discurso no texto é bastante frequente no processo de escrita dos alunos. A causa disso parece estar relacionada a uma não idealização do seu possível leitor: quem ele é, o que ele sabe sobre o assunto abordado no texto, qual o nível de proximidade dele em relação ao autor etc. Parece-nos que duas questões contribuem para que os alunos utilizem termos genéricos nos textos, demandando, assim, um maior esforço do leitor na construção do sentido pretendido por ele: uma primeira questão se refere ao fato de que o aluno parece idealizar um leitor que tem as suas características enquanto autor, que tem o mesmo nível de conhecimento, que compartilha do mesmo conhecimento enciclopédico etc. Este comportamento caracteriza o que se denomina de “narcisismo textual” e pode/deve ser trabalhado pelo professor quando da solicitação de uma atividade escrita em sala de aula. Uma segunda questão refere-se às marcas da oralidade que ainda estão presentes nas atividades de escrita dos alunos do ensino fundamental. Esta questão também pode/deve ser abordada pelo professor no sentido de fazer com que o estudante perceba que a fala e a escrita são modalidades diferentes da língua. E cada uma guarda suas singularidades que visam proporcionar aos interactantes uma maior eficácia nos processos de comunicação.

Finalmente, o excerto “8” que traz uma retomada por meio do uso de pronome (“*aquele*” retoma “*o vestido preto, curto, rasgado dos lados e nos ombros*”), em que o aluno opta por tal construção contribuindo para a progressão das ideias dentro do texto, tornando a leitura mais fluente e direcionando o leitor para os fatos apontados na sequência.

Percebemos, com esses exemplos, que os alunos realizam operações complexas na escrita dos seus textos. Essa situação demanda do professor a capacidade de observação e sistematização dessas ideias, com o objetivo de trabalhar os aspectos que precisam ser melhorados nas atividades de escrita para que os discentes desenvolvam a capacidade de ler e produzir textos adequados ao contexto de interação. É necessário que o professor, ao propor uma atividade de escrita, trabalhe com o aluno, de forma sistemática, os elementos que compõem o processo de interlocução na escrita, conforme já apontado anteriormente. Isso contribuirá para que o estudante planeje melhor o seu texto e, conseqüentemente, desenvolva as habilidades para a produção escrita.

O terceiro tipo de anáfora correferencial total é a não-cosignificativa e não-recategorizadora, que veremos a seguir.

c) Anáfora não-cosignificativa e não-recategorizadora

O terceiro e último subtipo de anáfora correferencial total se refere à anáfora não cosignificativa e não-recategorizadora, caracterizada pelo uso de pronomes pessoais que retomam nomes de pessoas, sem guardar com estes uma relação de co-significação. Ou seja, não há uma retomada total do referente, mas uma espécie de encapsulamento realizado pelo uso de um pronome substantivo, conforme já explicitado anteriormente. Esse subtipo de anáfora direta não foi encontrado nos textos produzidos pelos alunos.

A anáfora direta pode se dar ainda através de retomada parcial do referente. Esse processo caracteriza a anáfora parcial e se realiza por meio de retomadas, em que o termo anaforizante é precedido de um quantificador, indicando parte do referente retomado. Esse tipo de anáfora realiza-se pelo uso de um sintagma nominal, de um pronome indefinido ou numeral, ou de um adjetivo, conforme podemos verificar nos excertos abaixo.

2) Anáfora correferencial parcial

As anáforas correferenciais parciais apresentam um só tipo que é a co-significativa e pode ocorrer por meio de três elementos linguísticos diferentes: I - por um sintagma nominal; II - por pronome indefinido ou numeral; III - por adjetivo. Esses elementos são utilizados para retomar parte do referente, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

O restaurante de Dona Neci era o mais frequentado da cidade. Ponto de encontro, de meninas bonitas, de rapazes elegantes e palco de muitas conversas, algumas até confidenciais, ao qual a proprietária não dispensava sempre que podia ouvir. Era uma estratégia dela para conhecer sobre a

(T - 1; Excerto - 9: anáfora parcial com uso de indefinido)

Um casal de namorados; que nome-
za já há 5 anos, eram muito apaixe-
nados um pelo outro.
Alan pensou em convidar sua na-
morada que se chamava Beatriz
para ir a um restaurante na noite
de natal. Beatriz morava do outro lado
da rua, próximo a casa dele.

(T – 7; Excerto – 10: *anáfora parcial com uso de sintagma nominal*)

O excerto “9” traz o indefinido “*algumas*” que não retoma integralmente o referente “*muitas conversas*”, mas o faz parcialmente. No excerto “10” observamos que o sintagma nominal “Alan” assim como “Beatriz” retomam, cada um, um dos elementos do “*casal*”, caracterizando uma retomada parcial do referente materializado anteriormente.

Este tipo de retomada refere mais uma habilidade dos alunos em utilizar estratégias de referenciação para fazer com que as ideias sejam adicionadas na escrita, garantindo a progressão textual para orientar o leitor na reconstrução do sentido pretendido. Esses são processos complexos que refletem as habilidades dos alunos no trato com a escrita, mas que ainda precisam ser trabalhados sistematicamente pelos professores com o objetivo de aprimorar essa habilidade dos estudantes.

No tocante às retomadas parciais por meio de adjetivos, não foram encontradas ocorrências nos textos dos alunos, talvez pelo fato de essa estratégia ser mais complexa e demandar maior habilidade cognitiva, uma vez que esse tipo de retomada sempre acontece de forma fracionada e caracterizada por meio de um qualificativo.

Percebemos, com as análises realizadas, que o uso de anáforas diretas correferenciais é um recurso abundante nos textos dos alunos, especialmente, no que se refere à retomadas correferenciais co-significativas em que se repete o mesmo item lexical para retomar o referente e assim garantir a progressão do texto. Essa estratégia refere uma capacidade, ainda em desenvolvimento, dos alunos, em construir uma rede referencial dentro do texto, de forma a evitar ao máximo as repetições, mas garantir as retomadas, para que a leitura se torne mais fluida, porque as ideias progridem dentro do texto.

Considerações finais

A produção do texto escrito ainda representa um grande desafio para os alunos do ensino fundamental e até do médio.

Em atividades desse tipo, os alunos introduzem referentes no modelo textual e passam a retomá-los no decorrer do texto de modo a não perder o fio condutor que vai guiar o leitor na construção do sentido, através de retomadas que se realizam em todo o texto.

Como vimos, uma dessas estratégias se refere ao uso da anáfora direta para retomar os referentes textuais, acrescentando-lhes predicções para garantir a progressão textual.

Pudemos verificar que essa estratégia de referenciação subdivide-se em anáfora nominal ou pronominal. Quantos às formas de retomada, estas podem ocorrer de totalmente ou parcialmente.

A maioria das ocorrências dá-se através da anáfora correferencial total, que é subdividida em três subtipos, sendo que a retomada dos mesmos referentes, de forma integral, por meio do mesmo termo ou de um termo sinônimo, ou pelo uso de pronomes pessoais se destaca.

Conforme a tabela resumitiva abaixo, verificamos que os sete textos analisados apresentam 119 ocorrências de anáfora correferencial total. Destas, 87 ocorrências se materializam mediante a repetição do mesmo termo ou pelo uso de termos sinônimos ou por meio de pronome pessoal.

Tal situação se explica por serem estas as duas formas mais simples de retomada de referentes, e por isso não exigem maior esforço do aluno, como acontece, por exemplo, na retomada por meio do uso da anáfora parcial.

O outro subtipo de anáfora correferencial é a recategorizadora que pode se materializar de quatro formas: por meio de hiperônimo, de expressão definida, de nome genérico ou de pronomes. A retomada de referentes, mediante o uso desses elementos, apresenta as seguintes ocorrências nos textos dos alunos: nos sete textos analisados foram encontrados 3 exemplo de retomadas por hiperônimo; 22 exemplos de retomada por expressão definida, sendo esta o terceiro subtipo de anáfora mais recorrente; 4 ocorrências de retomada pelo uso de nomes genéricos; e 3 retomadas mediante o uso de pronomes possessivos.

Não foram encontradas ocorrências de anáforas correferenciais totais não-co-significativa e não recategorizadora em nenhum dos textos analisados, talvez pelo fato de essa estratégia requerer um maior nível de processamento textual por parte do autor do texto.

No que se refere à retomada parcial, percebemos que esta não se mostra uma estratégia recorrente na escrita dos alunos. Na análise dos sete textos, foram encontrados apenas 6 ocorrência de retomadas por sintagma nominal, 3 casos de retomadas por pronome indefinido ou numeral e nenhuma retomada por adjetivo.

Diante das características apresentadas no uso da anáfora direta como uma das estratégias de referência, responsável por fazer com que as ideias progridam no texto, articulando e acrescentando ideias e evitando a contradição, podemos afirmar que a pouca ocorrência de algumas estratégias de uso da anáfora direta remete à necessidade de o professor conhecer essa característica de uso da língua escrita pelos alunos para, a partir daí, propor atividades que trabalhem esse assunto em sala. Isso contribuirá para que o aluno desenvolva habilidades de articulação de ideias no processo de escrita por meio de atividades que explorem a metacognição e desenvolva as habilidades de leitura e de escrita de textos adequados a um propósito comunicativo claro.

Os usos da anáfora direta verificados nos sete textos analisados foram quantificados e apresentados na tabela abaixo, por tipo de ocorrência e quantas vezes se manifestam em cada texto, conforme se observa abaixo.

Tabela 1: Ocorrência da anáfora direta nos textos escritos pelos alunos

1. Anáfora correferencial total		T1⁵	T2	T3	T4	T5	T6	T7	total
a) Anáfora correferencialco-significativa	I – Retomada pela repetição do mesmo item ou por termo sinônimo	30	03	05	07	17	08	17	87
b) Anáfora correferencialreategorizadora	I – Retomada por hiperônimo	02	-	-	-	-	01	-	03
	II – Retomada por expressão definida	03	-	06	03	03	07	-	22
	III – Retomada por nome genérico	01	-	-	-	-	01	02	04
	IV – Retomada por pronome	02	-	-	-	01	-	-	03
c) Anáfora não co-significativa e não-reategorizadora	I – Retomada por pronomes pessoais	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Anáfora parcial									
a) Anáfora parcial co-significativa	I – Retomada por um SN	02	-	-	-	03	-	01	06
	II – Retomada por indefinido ou numeral	01	-	-	-	02	-	-	03
	III – Retomada por adjetivo	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria

Finalmente, apontamos que é necessário que o professor estude os textos dos alunos com a finalidade de verificar quais são os aspectos que se mostram mais urgentes e necessários de serem trabalhados em sala. É importante que o professor veja o texto de cada aluno como uma oportunidade de se debruçar sobre o conhecimento que o aluno já possui e ao mesmo tempo construir intervenções pedagógicas que orientem a sua prática visando ajudar cada estudante a superar as dificuldades percebidas na produção escrita. Assim o professor estará desenvolvendo uma prática formadora e emancipadora mediante um ensino de língua que tem

⁵ T1: texto 1; T2: texto 2; T3: texto 3; T4: texto 4; T5: texto 5; T6: texto 6; T7: texto 7.

como objetivo a formação de cidadãos críticos, atuantes e capazes de compreender e intervir na realidade na qual estão inseridos mediante o uso da linguagem como instrumento de interação, de diálogo e de poder.

Referências

APOTHÉLOZ, D. & REICHELER-BÉGUELIN, M.-J. “Construction de la référence et stratégies de désignation”. In: BERRENDONNER, A. & REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (Orgs.). **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, pp. 142 - 473.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, S. M. C. (Orgs.). **Referencialção: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

COSTA VAL. M. G. **Redação e Textualidade**. 4. ed. São Paulo. Martins fontes, 2019.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, S. M. C de. CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, vol 13, n. 25, 2015. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/357d083dd43195695b2541a9bde1b43d.pdf>. Acessado em: 01. jul. 2019.

LIMA, S. M. C de; FELTES, H. P. de M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M. LIMA, S. M. C. de. (Orgs). **Referenciação: Teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. 2. ed. 1ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2017.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 17-52.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Carlos Alex Alves¹
Flávio Félix de Lima Souza²
Agnes Liliane Lima Soares de Santana³
Claudilene Gomes da Costa⁴

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal apresentar a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do subprojeto Matemática UFPB/Campus IV, trazendo relatos e reflexões da atuação do projeto na escola EEEFM Frederico Lundgren, localizada no município de Rio Tinto/PB. A metodologia utilizada nesse trabalho relação a abordagem do problema caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e quanto aos objetivos foi utilizada a pesquisa exploratória, apresentando duas linhas principais de trabalho: as oficinas pedagógicas e Ações complementares, tais como: OBMEP 2019; plantão tira-dúvidas; aulas para o ENEM 2019 e nivelamentos para a Prova Brasil 2019. Os resultados demonstraram que o projeto proporciona aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, visando a superação dos problemas do processo ensino-aprendizagem com base na inserção de resultados de pesquisas acadêmicas na prática escolar, buscando a evolução dos indicadores de desempenho escolar disponíveis. Observou-se também através de trabalhos científicos relacionados ao PIBID, uma melhoria no desempenho acadêmico dos bolsistas. Cabe destaca ainda que, o PIBID vem incentivando e mobilizando a escola pública da educação básica e o seu corpo docente, tornando-os protagonistas co-formadores dos licenciandos.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de Matemática, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Ensinar a disciplina de Matemática nas escolas da Educação Básica tem sido uma tarefa bastante dificultosa para o professor, uma vez que esta disciplina é vista para alguns como uma disciplina tediosa e cansativa. E é neste quadro desordenado que nossos licenciandos vêm finalizando sua graduação, que não deve apenas envolver os componentes curriculares específicos e complementares cursados durante curso, nem tampouco a aprendizagem da docência, realizada estritamente por meio de atividades específicas para o exercício da prática docente, com prazos de início e fim de sua realização, como acontecem com a maioria das

¹ Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, c.alex15@yahoo.com.br;

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, flaviofelixfox@hotmail.com;

³ Mestra pelo Curso de Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, agnes@dcx.ufpb.br;

⁴ Doutora pelo Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, claudilene@dcx.ufpb.br.

atividades de estágio supervisionado. Muitas vezes esse cenário pode até induzir o aluno a buscar outros caminhos que não sejam mais a sala de aula.

Conforme destacam os PCN+ (BRASIL, 2002),

Aprender matemática de uma forma contextualizada, interpretando e relacionando a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, para se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias à sua formação. (BRASIL, p.111, 2002).

Neste sentido, foram levadas em consideração as atividades que promovessem nos alunos o gosto pela Matemática e a busca pelo conhecimento, permitindo que eles sejam protagonistas da sua própria aprendizagem.

O subprojeto Pibid do Curso de Licenciatura em Matemática já se faz presente desde maio de 2010. Atualmente, vem sendo desenvolvido na escola EEEFM Frederico Lundgren no município de Rio Tinto, Litoral Norte do Estado. O desenvolvimento do subprojeto conta com a participação de 08 (oito) bolsistas (licenciandos do curso), 01 (um) supervisor (professor da escola pública participante do projeto), 01 (uma) coordenadora e 01 (uma) colaboradora de área (ambas professoras do curso de Licenciatura em Matemática/ UFPB).

A atuação do PIBID não é apenas formar alunos de graduação, por meio da vivência em docência para o ensino médio. Mas, também incentivar a melhoria na formação dos professores da Educação Básica, com ênfase na formação inicial dos licenciandos, e permitindo aprimoramento da formação continuada dos que já exercem o magistério na Rede Pública de ensino, valorizando o magistério, incentivando os alunos que optam pela carreira docente, por meio da consciência do seu papel como sujeito, a melhoria da Educação Básica na rede pública de ensino.

Dessa forma, o PIBID eleva a qualidade das ações acadêmicas na formação inicial dos Licenciandos em Matemática da UFPB-Campus IV, buscando aproximá-los do cotidiano da Educação Básica na Rede Pública de ensino, permitindo estabelecer uma maior conexão entre o necessário desenvolvimento acadêmico e os desafios da prática escolar a ser vivenciadas quando do exercício do magistério. Proporcionando aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, que visem a superação dos problemas do processo ensino-aprendizagem com base na inserção de resultados

de pesquisas acadêmicas na prática escolar, buscando a evolução dos indicadores de desempenho escolar disponíveis.

Outra reflexão importante, é que o PIBID vem frutificando uma sequência de melhorias para as licenciaturas de todo o país, principalmente no que diz respeito as relações entre teoria e prática vivenciadas pelos licenciandos, desde do seu primeiro semestre da licenciatura. A continuidade do projeto é imprescindível, uma vez que relatórios comprovam os benefícios que programa vem fazendo. Neste pensamento, corroboramos com Gatti (2013) quanto afirma que:

[...] o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes para a educação básica. Em particular destacamos apreciação dos licenciandos que participam deste programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo para a sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar no início de seu curso, contato com a sala e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente (GATTI, 2013, p. 12).

Diante dessa realidade, foram levadas em consideração as atividades que promovessem nos alunos o gosto pela Matemática e a busca pelo conhecimento, permitindo que eles sejam protagonistas da sua própria aprendizagem. Foram executadas algumas ações desde da implantação do projeto até o presente momento, são elas: Diagnóstico das principais dificuldades, na disciplina de matemática, enfrentadas na escola; avaliação diagnóstica de conteúdos de ensino e aprendizagem da matemática vivenciada pelos alunos e professores das escolas; elaboração do Plano de ação das atividades; realização de oficinas pedagógicas com temas específicos de educação matemática; realização de aulões para auxiliar os alunos do ensino médio na OBMEP (Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) e realização de aulões para auxiliar os alunos do ensino médio no ENEM.

METODOLOGIA

Do ponto de vista quanto aos objetivos, a pesquisa foi caracterizada como exploratória, uma vez que, visa uma familiarização com o problema a ser estudado, no caso dessa pesquisa, práticas docentes. Já do ponto de vista a abordagem do problema foi utilizada a pesquisa qualitativa, uma vez que teve como finalidade identificar e verificar o desempenho dos licenciandos nas atividades desenvolvidas no projeto. Segundo Prodanov e Freitas (2013 p. 70), na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O

pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.

Os caminhos pensados e construídos para a nossa atuação na escola apresentam duas linhas principais de trabalho: (I) Oficinas Pedagógicas e (II) Ações complementares. Estas linhas de trabalho foram construídas no início do projeto na escola e contou com a participação dos coordenadores, supervisor e alunos integrantes do projeto. Elas foram projetadas tendo em vista os objetivos de aprendizagens traçados para o componente curricular de Matemática. Para melhor simplificação, denominamos estas linhas de trabalho de “plano de ação do Pibid”. A seguir, apresentamos um recorte desta construção na figura 1.

Figura 1 – Plano de Ação do Pibid na Escola Frederico Lundgren

OFICINAS PEDAGÓGICAS	GRUPO RESPONSÁVEL	TURMA	DATA DE APLICAÇÃO
NÚMEROS			
ÁLGEBRA			
GEOMETRIA			
GRANDEZAS E MEDIDAS			
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA			
AÇÕES COMPLEMENTARES	GRUPO RESPONSÁVEL	DATA DE APLIÇÃO	
OBMEP 2019 ()		22/04 a 17/05	
Plantão tira dúvidas		Março a Dezembro	
Aulões para o ENEM 2019 ()		Março a Outubro	
Nivelamentos para a PROVA BRASIL 2019 ()		Março a Outubro	

Fonte: Autoria própria, 2019.

As oficinas pedagógicas da figura supracitada são pensadas e construídas a partir de reuniões de planejamento e aplicadas na escola considerando as unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC referente a área de Matemática (BRASIL, 2017). Para tanto, tratamos de organizar três grupos de trabalho com os alunos bolsistas do projeto, sendo um grupo com três alunos e dois grupos com dois alunos cada. O processo de elaboração/aplicação é mensal e contempla as turmas do Ensino Médio e as turmas do Ensino Fundamental – turnos manha e tarde. A seguir, apresentamos um recorte desta estrutura na figura 2.

Figura 2 – Oficinas Pedagógicas na Escola Frederico Lundgren



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (Pibid)



Plano de Ação – Oficinas Pedagógicas

	Tendência da Educação Matemática	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Recursos	Situação de Aplicação
Números	Mídias Tecnológicas no Ensino de Matemática.	(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais envolvendo números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	MULTIPLICAÇÕES E DIVISÕES POR 10, 100, 1000 e 10000	CALCULADORA; MATERIAL IMPRESSO.	REALIZADA
	LEM – LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA		CONJUNTOS NUMÉRICOS: HISTÓRIA, PERTINÊNCIA E INCLUSÃO.	JOGO PEDAGÓGICO; MATERIAL IMPRESSO.	EM CONSTRUÇÃO
	LEM – LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA	(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros. (EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais. (EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.	CONJUNTOS NUMÉRICOS E ÂNGULOS	JOGO PEDAGÓGICO – TRILHA DA REVISÃO	REALIZADA

Fonte: Autoria própria, 2019.

1

As linhas de entrada da figura supracitada apresentam as unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental - BNCC (BRASIL, 2017). Desse modo, localizamos cada atividade pedagógica em uma destas unidades de conhecimento, favorecendo até mesmo o desenvolvimento dos saberes curriculares por parte dos envolvidos no programa (TARDIF, 2002). As colunas de entrada, por sua vez, apresentam como tópicos a Tendência da Educação Matemática na qual a tarefa pedagógica está sendo proposta tendo em vista Flemming, Luz e Mello (2005); as habilidades e os objetos de conhecimentos conforme Valente (1993), Fiorentini (1995), Lorenzato (2006), Cazorla e Santana (2010), e Brasil (2017); os recursos necessários e a situação de aplicação. Com isso, conseguimos desenvolver nos alunos bolsistas um processo de formação profissional envolvendo a Educação Matemática enquanto campo de atuação profissional e de pesquisa.

Ademais, finalizamos nossa estrutura das oficinas pedagógicas reservando um espaço para a nossa sistemática de avaliação a fim de acompanharmos quantitativamente e qualitativamente nossos fazeres na escola e também o desempenho dos estudantes nas atividades pedagógicas desenvolvidas. A seguir, apresentamos na figura 3 o modelo de ficha avaliativa para os estudantes da Escola nas atividades do Pibid.

Figura 3 – Sistemática de Avaliação do Pibid na Escola Frederico Lundgren

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Diagnóstica: ação inicial para verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema; - Avaliação formativa: feita de acordo com o desenvolvimento das atividades, por meio de observação da participação dos alunos na discussão nos pequenos grupos, na organização e registros efetuados no caderno. Nesses momentos avaliamos os conteúdos nas dimensões: <ul style="list-style-type: none"> a) <u>atitudinal</u>: participação e envolvimento nas discussões em grupo; b) <u>conceitual</u> – compreensão dos conceitos envolvidos nas atividades propostas; c) <u>procedimental</u> – compreensão das atividades propostas, compreensão das orientações, execução do que é proposto e validação dos resultados encontrados. - Avaliação Somativa: ação feita para consolidar as aprendizagens construídas e/ou em vias de construção.
-----------	---

Fonte: Autoria própria, 2019.

Sendo o tópico da avaliação a última linha de entrada dessa estrutura, buscamos registrar nele as aprendizagens construídas pelos estudantes e aquelas em vias de construção tendo como base nossas observações e também fichas avaliativas propostas para os estudantes ao final de cada tarefa (avaliação somativa). Na outra via, os estudantes também avaliam os estudantes bolsistas na condução de cada oficina pedagógica realizada para fins de reflexão sobre a prática docente e busca de novos caminhos e outros olhares para nossos fazeres pedagógicos (FREIRE, 2006).


Na segunda linha de trabalho apresentada na figura 1 temos as ações complementares, onde listamos as seguintes atividades pedagógicas projetadas e desenvolvidas no espaço escolar: OBMEP 2019; plantão tira-dúvidas; aulas para o ENEM 2019 e nivelamentos para a Prova Brasil 2019 (e IDEB/PB 2019 – avaliação da rede estadual de ensino realizada anualmente).

O trabalho com a OBMEP 2019 fundamentou-se em trabalhar provas anteriores da Olimpíada de Matemática visando aprofundar seu aprendizado e qualificar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio e Fundamental na olimpíada do corrente ano. Esta ação foi encerrada no mês de maio.


De modo semelhante, temos realizado aulas de preparação para o ENEM 2019 com as turmas do 3º ano do Ensino Médio da escola. A dinâmica consiste em aplicar a cada 15 dias um simulado modelo ENEM por blocos de habilidades/conteúdos que posteriormente é discutido e resolvido com os estudantes nas aulas de matemática em integração com os professores de matemática da escola/turma. Iniciamos esta ação em março e pretendemos concluí-la fim de outubro deste ano. A seguir, apresentamos na figura 2 um recorte do Simulado III como ilustração.

Figura 5 – Simulado ENEM 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO SUBPROJETO MATEMÁTICA / CAMPUS IV
EEEFM FREDERICO LUNDGREN – SUPERVISOR: Carlos Alex Alves



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA



SECRETARIA DE GRADUAÇÃO

Aluno: _____

SIMULADO DE MATEMÁTICA III

RAZÃO E PROPORÇÃO

01- (ENEM-2014) Durante uma epidemia de uma gripe viral, o secretário de saúde de um município comprou 16 galões de álcool em gel, com 4 litros de capacidade cada um, para distribuir igualmente em recipientes para 10 escolas públicas do município. O fornecedor dispõe à venda diversos tipos de recipientes, com suas respectivas capacidades listadas:

- Recipiente I: 0,125 litro
- Recipiente II: 0,250 litro
- Recipiente III: 0,320 litro
- Recipiente IV: 0,500 litro
- Recipiente V: 0,800 litro

O secretário de saúde comprará recipientes de um mesmo tipo, de modo a instalar 20 deles em cada escola, abastecidos com álcool em gel na sua capacidade máxima, de forma a utilizar todo o gel dos galões de uma só vez. Que tipo de recipiente o secretário de saúde deve comprar?

A. I
B. II
C. III
D. IV
E. V

02 - (ENEM-2011) Cerca de 20 milhões de brasileiros vivem na região coberta pela caatinga, em quase 800 mil km² de área. Quando não chove, o homem do sertão e sua família precisam caminhar quilômetros em busca da água dos açudes. A irregularidade climática é um dos fatores que mais interferem na vida do sertanejo. Segundo este levantamento, a densidade demográfica da região coberta pela caatinga, em habitantes por km², é de

A) 250. B) 25. C) 2,5.
D) 0,25. E) 0,025.

03 - (ENEM /PPL-2013) A cotação de uma moeda em relação a uma segunda moeda é o valor que custa para comprar uma unidade da primeira moeda, utilizando a segunda moeda. Por exemplo, se a cotação do dólar é 1,6 real, isso significa que para comprar 1 dólar é necessário 1,6 real. suponha que a cotação do dólar, em reais, seja de 1,6 real, a do euro, em reais, seja de 2,4 reais e a cotação da libra, em euros, seja de 1,1 euro. Qual é a cotação da libra em dólares?

A) 4,224 dólares B) 2,64 dólares
C) 1,65 dólar D) 1,50 dólar
E) 1,36 dólar

04 - (ENEM/PPL-2012) A noz é uma especiaria muito Aparecida nas festas de fim de ano. Uma pesquisa de preço feita em três supermercados obteve os seguintes valores: no supermercado A é possível comprar nozes a granel no valor de R\$24,00 o quilograma; o supermercado B vende embalagens de nozes hermeticamente fechadas com 250 gramas a R\$ 3,00; já o supermercado C vende nozes a granel a R\$1,50 cada 100 gramas. A sequência do supermercado de acordo com a ordem crescente do valor da noz é:

A) (A, B, C) B) (B, A, C)
C) (B, C, A) D) (C, A, B)
E) (C, B, A)

05 - (INÊDITA) Três pessoas formaram uma sociedade, A entrou com R\$ 24.000,00; B com R\$ 30.000,00 e C com R\$ 36.000,00. Depois de três meses tiveram um lucro de R\$ 60.000,00. Os lucros desses sócios são

A. R\$ 12.000,00, R\$ 24.000,00 e R\$ 24.000,00.
B. R\$ 16.000,00, R\$ 18.000,00 e R\$ 26.000,00.
C. R\$ 16.000,00, R\$ 20.000,00 e R\$ 24.000,00.
D. R\$ 10.000,00, R\$ 20.000,00 e R\$ 30.000,00.
E. R\$ 18.000,00, R\$ 20.000,00 e R\$ 22.000,00.

06 - (INÊDITA) Quando Roberto vende 2 automóveis, sua comissão é de R\$ 200,00. Qual foi

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Estes simulados são organizados com questões do ENEM e também com outras questões que se aproximam do exame de avaliação. Utilizamos como material de apoio para sua organização um projeto da rede estadual denominado de “PBvest 2019” (Vídeo-aulas e caderno pedagógico) e pesquisas em sites educativos. O recorte supracitado apresenta os objetos de conhecimento envolvendo Proporção e Razão – ambos recorrentes em provas do ENEM e presentes nos planos de ensino tanto do Fundamental quanto do Ensino Médio. Cada simulado traz um número de dez questões de múltipla escolha junto com folha de gabarito. Assim, proporcionamos aos estudantes envolvidos um modelo aproximado do que poderão enfrentar na realização do exame nacional. Esta ação será encerrada no mês de outubro.

Outra ação complementar que apresenta os moldes da preparação do ENEM 2019 na escola Frederico Lundgren é o que chamamos de nivelamentos para a Prova Brasil 2019. Nesta ação focamos a revisão e o aprofundamento de objetos de conhecimento matemático nas duas turmas concluintes do ensino fundamental da nossa escola. Para tanto, também usamos como método o conceito de nivelamento (aplicando simulados abrangendo 6º ano até o 9º an), sendo quatro simulados por ano e cada simulado abrangendo habilidades/conteúdos por bimestre. Assim, temos Nivelamento I (6º ano – 1º bimestre), Nivelamento II (6º ano – 2º bimestre), Nivelamento III (6º ano – 3º bimestre) e Nivelamento IV (6º ano – 4º bimestre). E assim projetamos até o 9º ano. A seguir, apresentamos como ilustração na figura 3 um recorte do Nivelamento III (6º ano – 3º bimestre), aplicado recentemente.

Figura 6 – Nivelamento III (6º ano – 3º bimestre)

MATEMÁTICA – 9º ANO – NIVELAMENTO III – (6º ano – 3º bimestre)

NOME: _____
TURMA: _____

Questão 1 Uma placa de isopor possui 2,6 cm de espessura. Camila empilhou 35 placas como essa. Qual é a altura, em centímetros, dessa pilha de isopor?

(A) 80,5. (B) 81. (C) 91. (D) 91,5.

Questão 2 (Material de referência – Prova Brasil) Diana mediu, com uma régua, o comprimento de uma mesa e encontrou 175 cm. Essa medida equivale, em metros, a

(A) 0,175. (B) 1,75. (C) 175. (D) 1 750.

Questão 3 Deitei às 22 horas e dormi durante 9 horas. Então, eu acordei às

(A) 6 horas. (B) 7 horas.
(C) 8 horas. (D) 9 horas.

Questão 4 Maria viajou 123 horas e Marcelo viajou 5 dias e meio. Assim, podemos concluir corretamente que:

(A) Maria viajou mais tempo.
(B) Marcelo viajou mais tempo.
(C) Os dois viajaram durante o mesmo tempo.
(D) Maria viajou 10 horas a menos que Marcelo.

Questão 5 Qual a planificação da caixa ao lado?

(A) (B)

(C) (D)

Questão 6 Mário fez uma horta, em um terreno de 7 m de comprimento e 13 m de largura. Ele plantou cenoura, em uma área de 6 m de largura e 7 m de comprimento, tomate em uma área de 4 m de largura e 7 m de comprimento. Na área restante, ele plantou repolho. Mário utilizou quantos metros quadrados para plantar repolho?

(A) 21 (B) 28. (C) 42. (D) 91.

Questão 7 Qual das figuras está com a legenda errada?

(A) (B) (C) (D)

ângulo raso ângulo agudo ângulo reto ângulo obtuso

Questão 8 O sólido representado a seguir possui a forma de um prisma pentagonal.

Quantas faces há em um prisma pentagonal?

(A) 5. (B) 7 (C) 9 (D) 10

Questão 10 Adaptado - PROEB O gráfico a seguir apresenta o valor da contribuição, em reais, e o número de pessoas que contribuíram para a Feira de Ciências.

DOAÇÕES PARA A FEIRA DE CIÊNCIAS

Valor da Contribuição (em R\$)	Número de Contribuintes
10	15
15	20
20	25
50	10

De acordo com os dados apresentados nesse gráfico, o total arrecadado para a Feira de Ciências foi de

(A) R\$ 95,00. (B) R\$ 380,00.
(C) R\$ 950,00. (D) R\$ 1.450,00.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Estes simulados de nivelamento são organizados com base nas habilidades e objetos de conhecimento apresentados na BNCC – MATEMÁTICA e aplicados a cada 15 dias, sendo uma semana sua aplicação e na outra discussão e resolução em sala de aula. Utilizamos como material de apoio para sua organização os cadernos pedagógicos da secretaria municipal do Rio de Janeiro, as avaliações oficiais do INEP (SAEB E PROVA BRASIL), as matrizes de referência e avaliações oficiais da rede estadual da Paraíba (IDEBPB) e sites educativos. De modo geral, o recorte supracitado apresenta os objetos de conhecimento envolvendo todas as unides temáticas de Matemática (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas E Medidas, Probabilidade e Estatística). Cada nivelamento traz um número de vinte questões de múltipla escolha junto com folha de gabarito. Assim, proporcionamos aos estudantes envolvidos um modelo aproximado do que poderão enfrentar na realização do exame nacional e estadual da Prova Brasil e IDEBPB 2019. Esta ação também será encerrada no mês de outubro.

A última ação complementar que temos desenvolvido na escola Frederico Lundgren é o plantão tira-dúvidas, uma ação de reforço escolar na própria escola ao longo de toda semana (manhã e tarde) para os estudantes que desejam aprofundar seus estudos e/ou buscar ajuda para melhorar seu rendimento em sala de aula no componente curricular de Matemática. O atendimento é realizado pelos alunos bolsistas na biblioteca da escola, sendo um aluno bolsista disponível em cada turno. Além de prestar o atendimento, os bolsistas registram as motivações que levam os estudantes ao plantão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As linhas de trabalho apresentadas na metodologia estão em vias de construção, aplicação e avaliação. As oficinas pedagógicas, por exemplo, têm sido uma via de mão dupla em nossas ações. Por um lado, temos registrado os alunos bolsistas frente aos saberes docentes descritos por Tardif (2002) e frente as Tendências da Educação Matemática (FLEMMING, LUZ e MELLO,2005). Este arcabouço teórico tem sido mobilizado no processo educativo durante o planejamento, a execução e a reflexão das oficinas pedagógicas aplicadas na sala de aula.

Por outro lado, registramos o processo de ensino-aprendizagem na escola Lundgren pautado em metodologias diversas que têm possibilitado novas maneiras de aprender matemática por parte dos estudantes. Em parceria com os professores da escola já conseguimos aplicar algumas oficinas pedagógicas no primeiro semestre, alcançando algumas turmas da

escola nos turnos vespertino e matutino. Apresentamos, a seguir, o quadro 1 com o demonstrativo de oficinas aplicadas na escola.

Quadro 1 - Resultado Parcial das Oficinas Pedagógicas

UNIDADES TEMÁTICAS	OFICINAS PEDAGÓGICAS APLICADAS	TURMAS ALCANÇADAS
Números	2	8º ANO
Álgebra	1	9º ANO
Geometria	3	8º ANO, 9º ANO e 3º ANO
Grandezas e Medidas	0	-----
Probabilidade e Estatística	0	-----

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Conforme o quadro 1 supracitado aplicamos um total de 6 oficinas pedagógicas, sendo duas delas desenvolvidas por cada equipe de alunos bolsistas com turmas do Ensino Fundamental e/ou Médio. A unidade temática de Geometria foi prevalecte até o momento pelo fato dos estudantes não terem tido tanto contato com ela nos anos letivos anteriores, o que corrobora com o contexto histórico do Ensino de Geometria. Assim, buscamos propiciar esta vivência a partir de práticas experimentais em construções geométricas, construção de poliedros, figuras planas e estudo de áreas e perímetros. A seguir, apresentamos na figura 7 alguns registros fotográficos desta linha de trabalho na escola Lundgren.

Figura 7 – Oficinas Pedagógicas do Pibid na Escola Frederico Lundgren



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

As unidades temáticas que não desenvolvemos ainda nenhuma oficina é alvo de nossos trabalhos neste semestre juntamente com Álgebra. Ademais, percebemos que algumas turmas ainda não foram alcançadas com as oficinas. A razão principal está no fato das turmas alcanças serem serem lecionadas pelo professor supervisor da escola e de outro professor que atua como colaborador voluntario. Nesse sentido, conseguimos terreno sólido para o trabalho inicial do programa na escola. Entrementes, neste semestre também pretendemos estreitar nossas ações junto as turmas de outros professores que ainda não alcançadas pelas oficinas pedagógicas.

Os simulados de preparação para o ENEM 2019 têm sido realizados na turma vespertina do 3º ano médio e possibilitado aos estudantes revisitarem saberes básicos do Ensino Fundamental, saberes matemáticos já estudados no Ensino Médio e conhecimento sobre a importância do exame nacional para a continuação dos estudos no Ensino Superior e oportunidades para o mundo do trabalho. O quadro 2, apresentado a seguir, traz o demonstrativo de simulados aplicadas na escola.

Quadro 2 – Resultado Parcial Dos Simulados Enem 2019

Número de Simulados Aplicados	4
Média de Estudantes Participantes por Simulado	14 estudantes
Média de Acertos	6 acertos
Média de Questões	10 questões objetivas
Objeto de Conhecimento Fragilizado	Resolução de Problemas Envolvendo Frações

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

De acordo com o quadro supracitado revela que dos quatro simulados aplicados registramos a participação média de 14 estudantes, o que representa uma frequência percentual aproximada de 83% já que a turma possui no momento 17 estudantes. Ademais, observamos que a média de acertos dos estudantes aponta um desempenho percentual médio de 60%. Este desempenho somativo ganha qualidade e aprofundamento quando realizamos a resolução de cada simulado em sala de aula. Dentre os objetos de conhecimento já abordados nos simulados (4 operações, Razão e Proporção, Frações e Grandezas) identificamos maior fragilidade dos estudantes na resolução de problemas envolvendo frações. Entrementes, avaliando os simulados passo a passo e projetando algumas situações didáticas como oficinas pedagógicas

que possam fortalecer quaisquer fragilidades nos objetos de conhecimento abordados ao longo o processo de preparação para o ENEM 2019.

Considerando os nivelamentos aplicados nas turmas concluintes do Ensino Fundamental destacamos a importância dos estudantes revisitarem saberes matemáticos dos anos anteriores tendo em vista seu aprofundamento e novas oportunidades de aprendizagens. Também realçamos a importância de qualificar nossos estudantes para as avaliações externas como Prova Brasil e IDEB/PB. Apresentamos, a seguir, o quadro 3 com o demonstrativo de nivelamentos aplicadas na escola.

Quadro 3 - Resultado Parcial dos Nivelamentos

Número de Nivelamentos Aplicados	3
Média de Estudantes Participantes por Nivelamento	30,66 estudantes
Média de Acertos	10 acertos
Média de Questões	20 questões objetivas
Unidade Temática Fragilizada	Números

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

O quadro acima aponta que nos três nivelamentos aplicados obtivemos a média aproximada de 31 estudantes participantes, o que representa um índice percentual de 92% da turma quando comparado com o número total de estudantes das turmas. No tocante aos acertos registramos uma taxa percentual média de 50%, o que representa um desempenho mediano dentro de uma perspectiva somativa. Todavia, aponta de maneira positiva as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades matemáticas que os estudantes apresentam domínio e que necessitam de reforço escolar (destaque para a unidade temática de Números e os seguintes objetos de conhecimento: frações e números decimais). Nesse sentido, além das resoluções feitas pós aplicação dos nivelamentos estamos cogitando estruturar algumas situações didáticas (oficinas pedagógicas, sequências didáticas, plantão tira-dúvidas, dentre outros) que possibilitem melhor aquisição do conhecimento matemático ainda fragmentado. A seguir, apresentamos na figura 8 alguns registros fotográficos desta ação complementar na Escola Lundgren.

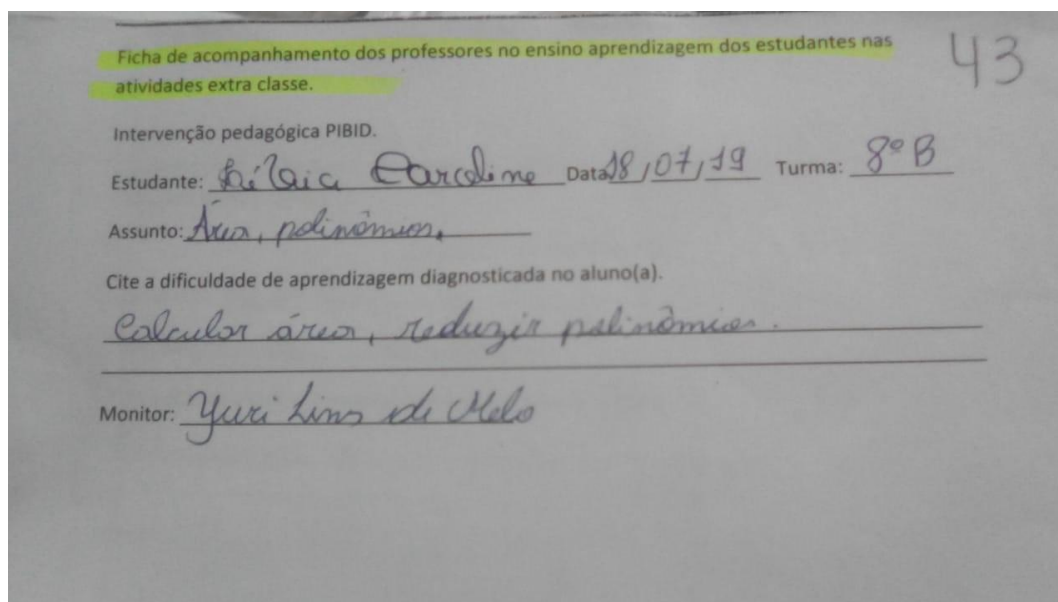
Figura 8 – Nivelamentos do Pibid na Escola Frederico Lundgren



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Por sua vez, no plantão tira-dúvidas temos acompanhado o desempenho dos estudantes no dia a dia da sala de aula, refletindo sobre suas motivações ao buscarem este reforço pedagógico e suas aprendizagens construídas e/ou em vias de construção. Deste modo, registramos dificuldades de aprendizagem em alguns objetos de conhecimento trabalhados na sala por meio de uma ficha de acompanhamento que apresentaremos a seguir, na figura 9.

Figura 9 – Ficha de Acompanhamento do Plantão tira-dúvidas



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Nesta ficha de acompanhamento o aluno bolsista do plantão (ou monitor) registra o nome do estudante, data de atendimento, turma, assunto abordado no plantão e as principais habilidades fragilizadas. No exemplo acima as habilidades registradas foram cálculo de área e redução de polinômios. A título de exemplificação, analisamos todas as fichas de acompanhamento até o presente e conseguimos diagnosticar que os estudantes têm apresentado fragilidades nas seguintes habilidades (ver quadro 4, a seguir) dentre os objetos de conhecimento/habilidades abordados em sala de aula pelos professores de matemática do 8º e 9º ano do Ensino fundamental dos turnos matutino e vespertino.

Quadro 4 – Análise Qualitativa das Fichas de Acompanhamento do Plantão tira-dúvidas

8º Ano	9º Ano
<p><u>Expressões Algébricas:</u></p> <p>Operações com polinômios e redução de termos semelhantes;</p> <p>Jogo de sinais.</p>	<p>Geometria:</p> <p>Teorema de Pitágoras;</p>
<p><u>Áreas e perímetros:</u></p>	<p><u>Expressões Algébricas:</u></p>

Cálculo de áreas.	Fazer substituição e efetuar cálculos em expressões algébricas.
<u>Converter unidades de medida de comprimento.</u>	-----
<u>Polígonos:</u> Cálculo das diagonais.	-----

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Estes dados obtidos pelos registros das fichas de acompanhamento apontam a necessidade de retomar alguns objetos de conhecimento ensinados nestas turmas ao longo do primeiro semestre. Projetamos fazê-lo utilizando como estratégia de ensino oficinas pedagógicas, resolução de problemas e aulas de revisão valorizando a comunicação matemática. Desse modo, a ficha de acompanhamento tem sido entendida não apenas como instrumento de verificação de aprendizagem por parte dos estudantes, mas também como um instrumento de reflexão sobre a própria prática profissional, sobre o trabalho do Pibid na escola e sobre o Pibid e a escola como espaços formativos de produção de saberes docentes e discentes (LIBÂNEO, 2001; FREIRE, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse período de atuação subprojeto Pibid/Matemática tem buscado contribuir para valorização do magistério na Educação Básica, à medida que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática são estimulados a refletir e pensar sobre suas práticas docentes, vivenciando a aproximação entre a teoria e a prática pedagógica no contexto escolar, promovendo a inserção desses licenciandos na realidade educacional pública da região.

O projeto vem proporcionando uma melhoria da autoestima dos licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática ao permitir que eles utilizem sua criatividade e autonomia na elaboração de atividades a serem realizadas nas turmas do ensino médio onde atua o projeto. Os bolsistas, através dessa interação com os alunos, vivenciam metodologias diferenciadas e estruturadas com os diferentes conteúdos de Matemática como também em outras disciplinas da Educação Básica.

Além de propiciar aos acadêmicos, contato próximo com o contexto escolar, o PIBID oportuniza o desenvolvimento de métodos diversificados de ensino e estes métodos tendem a diferirem do ensino tradicional. Há também um incentivo para a reflexão crítica sobre o processo de atuação do professor no espaço escolar, que envolve fatores fundamentais: conhecimento específico; experiência prática e conhecimento pedagógico. O PIBID presta relevante papel de contribuição à formação de professores, pois associa teoria e prática colocando os alunos numa situação real de atuação docente e propiciando o desenvolvimento de habilidades intrínsecas à prática diária de um educado.

Por fim, nas reuniões anuais de avaliação das ações do projeto na escola parceira, que ocorre com direção da escola, supervisores, professores de matemática, coordenadora e colaboradora do projeto, avaliam positivamente as atividades e dizem que não reconhecem mais a escola sem as ações do PIBID, uma vez que os ganhos que as escolas tiveram tanto com a aproximação da escola da universidade por meio do PIBID, a possibilidade de metodologias diversificadas e o apoio que os plantões de dúvidas que acontecem diariamente e nos dois turnos da escola. A coordenadora e a colaboradora de área identificam que os licenciandos que fazem parte do PIBID têm uma melhor desenvoltura quando chegam aos estágios tanto na experiência na sala de aula quanto na escrita de trabalhos científicos. O programa é um incentivo para investir na formação profissional docente, melhorando assim a formação de professores em todo país. .

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar (3ª versão). Abr. 2017.

CAZORLA, Irene Maurício; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. **Do Tratamento da Informação ao Letramento Estatístico.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil.** Zetetiké, Campinas, n. 4, 1995.

FLEMMING, Diva Marília. LUZ, Flemming Luz. MELLO, Ana Cláudia Collaço de. **Tendências em Educação Matemática.** 2. ed., Palhoça-SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados em instituições de Ensino Superior - IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul. Relatório Técnico. São Paulo: OIE/CAPEL, 2013. 2v.

LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.11-45.

LORENZATO, Sérgio. (org.) **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na Educação.** In: Valente, J.A. (org.). Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação. Campinas, São Paulo. Gráfica da UNICAMP, 1993.

A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA LINGUAGEM

Helena Ferreira Duarte¹
Luiza Batista de Jesus²
Lia Pinheiro Barbosa³

RESUMO

Neste estudo, pretendemos analisar as relações entre linguagem e concepções de gênero formulados no período da infância, tendo como atores principais crianças entre 4 e 5 anos. Iniciamos com observação em sala de aula, numa escola localizada no município de Crato-CE. Partimos com uma contribuição de base investigativa nas ideias de Saffioti (2011), a respeito do entendimento do patriarcado enquanto uma arma de fortalecimento da sociedade capitalista e de Vigotski (2007, 2009), acerca da construção de si e do mundo, por compartilharmos do entendimento do ser inserido numa sociedade de mudanças históricas constantes, sendo estas de cunho material reflexas em mudanças também de natureza humana. Pautado nessa perspectiva teórica, nosso estudo se refere ao entendimento da língua enquanto processo de transformação e construção contínua, possibilitadora de conversões sociais e humanas e das concepções de gênero enquanto relações sociais e históricas. A metodologia visa a revisão bibliográfica e a análise do material coletado quando da investigação realizada em sala de aula. Por fim, essa pesquisa anseia avolumar o debate em torno da utilização prática da fala infantil, como mola propulsora de reconstrução e desconstrução de ações docentes, contribuir com a análise do potencial pedagógico enquanto ferramenta para construção de uma sociedade mais igualitária, a partir da Educação Infantil frente a estrutura patriarcal.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

No comunismo primitivo, etapa que representa cerca de 99% da vida humana sobre a terra, tinha-se uma sociedade matriarcal, a mulher era respeitada principalmente por gerar a vida, engravidar e assim contribuir mais que os homens com a vida em sociedade, gozavam de liberdade e independência. As relações eram igualitárias, tendo porém, as mulheres um papel preponderante de respeito na sociedade. Segundo Engels (1884), foi a partir do momento no qual passou-se a enxergar os meios naturais não mais apenas como meio de vida, de sobrevivência, quando se tomou posse das terras com o objetivo de acumular riquezas, que o homem hétero sentiu a necessidade de também apossar-se da mulher, com a monogamia, com o objetivo de manter em linha direta o patrimônio adquirido. Esta foi, sem dúvidas, a maior

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará – CE, helena24.fd@gmail.com.

² Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará – CE, luizabatista100.2016@gmail.com.

³ Doutora pelo Curso em Estudos Latino-Americanos da Universidade Nacional Autônoma do México - UNAM, liabarbosa@uece.br.

perca das mulheres. Sendo a opressão da mulher histórica, e não natural, tendo como constituinte dominante deste fato o surgimento da sociedade de classes.

Assim, o patriarcado foi construído socialmente, tendo como objetivo marcado a acumulação de riquezas e por consequência a diminuição da mulher. E até hoje, esse modelo de sociedade vem ganhando forças, rebaixando-as cada vez mais, ação massacradora que marca, reprime e mata.

Saffioti (2013), afirma que a repressão da mulher nasceu com a sociedade de classes, e desde então, o capitalismo vem se apropriando das desigualdades entre os sexos para se fortalecer. Sendo a emancipação da mulher impossível na sociedade capitalista. Não só da mulher, mas de todos que não se enquadrem no perfil de hétero, branco e burguês.

Conhecermos a história, sabermos que os direitos já foram igualmente divididos e que hoje não são, é essencial para a mudança da realidade. A luta constante em busca da mudança social é primordial para esse fim. É necessário superar a divisão de classes, com o intuito de abolir todas as violências dela decorrente.

A educação na infância

Sendo a infância o primeiro momento de experiências e apreensões de humanidade vivenciadas pelo indivíduo, é, pois, este rico de possibilidades. A partir do conceito de infância, torna-se palpável todo o entendimento da formação da criança na e para além da perspectiva escolar. Estas, por muito tempo, foram vistas apenas como reprodutoras das ações adultas. Tal qual nós enquanto sociedade, conhecemos, o conceito de infância, foi concebido no início do século XX.

É partindo desse novo conceito protagonizado pela pedagogia da escola nova, que se entende as crianças como seres dotados de potencialidades e de direitos de vivenciar seu momento histórico de acordo com suas perspectivas de mundo. Nessa compreensão é que as Orientações Curriculares para Educação Infantil do governo do estado do Ceará (2011), pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), debatem a função e as responsabilidades da educação escolar na infância:

Segundo as novas Diretrizes Curriculares, as instituições de Educação Infantil cumprem sua função sociopolítica e pedagógica à medida que:

- a. Oferecem condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b. Assumem a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e do cuidado às crianças com as famílias;

- c. Possibilitam tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d. Constroem novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação, etária, socioeconômico, étnico-racial, de gênero, regional, linguístico e religioso. (p. 12)

De acordo com Paulo Freire (2008), uma educação que se coloque na visão verdadeiramente emancipatória, independente de qual etapa educacional seja, não pode prescindir do diálogo, do respeito mútuo e do entendimento do educando como participante ativo do processo. Uma educação voltada para construção crítica da história e para transformação e humanização de todos que com ela estejam envolvidos, deve ter como base direta o diálogo, como forma de democratizar as relações que nela se desenvolvem. Deve dar voz aos educandos, como forma de respeitá-los e de fazê-los se sentirem como atuantes na sua própria formação.

Neste sentido, parece-nos claro a importância da Educação Infantil possibilitar espaços e situações em que a fala da criança seja valorizada, ouvida e efetivamente respeitada. Pensar as interações dialogais das crianças, como probabilidades criadoras e interventoras no próprio currículo da escola. E pensar essa fala como responsabilidade da escola, como espaço de construção e de partilha de saber sistematizado.

As DCNEI apontam como eixos norteadores para pensar a aprendizagem nessa fase da vida escolar: as interações e as brincadeiras, sendo vistas como molas propulsoras de todas as ações voltadas para a vivência das crianças durante a fase da infância.

Pensar a Educação Infantil, como momento em que as aprendizagens são entrelaçadas com o lúdico, é algo necessário, diante do momento social e cognitivo no qual a criança se encontra, mas, que esse viés de pensar a formação não seja vinculado ao rebaixamento de acesso ao saber e da formação da criança em sua integralidade.

A Educação Ética faz parte dos princípios norteadores da educação infantil. Refletir sobre a valorização da solidariedade, do respeito ao bem comum, das diferenças culturais e de identidades, percebendo a força transformadora e possibilitadora de humanização, é a nosso ver, algo que contribui imensamente com a formação da criança.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2017), que visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, é competência da Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos,

com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A entrada na escola significa, em sua maioria, a primeira separação do meio familiar, momento no qual a criança vai se inserir na sociedade para além da família. Nesse sentido, vem a ser o primeiro contato com um mundo diferente do qual até então se tinha enquanto modelo. Assim, a escola, tem um fator primordial, de oportunizar as primeiras experiências com o outro. Sendo na interação com os pares que as crianças vão se reconhecendo e reconhecendo o outro, tendo na escola uma possibilitadora dessa construção enquanto pluralidade. Oportunizando-as perceberem as diferenças naturais que nos constituem.

Também, segundo a BNCC, as crianças têm em seus direitos de aprendizagens, que devem orientar o currículo, o direito de conviver...

...com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (Brasil, 2017)

Nesse sentido, deve-se intencionalmente organizar momentos que possibilitem o respeito às diferenças, entendendo a construção do ser não enquanto espontâneo, natural, mas enquanto estruturado a partir das experiências que são vivenciadas.

O controle do corpo na infância: a negação ao direito de ser

O patriarcado age desde a mais tenra idade, estando enraizado de tal forma, que oprime e limita os seres humanos, antes mesmo de se fazerem presente no mundo. Ainda no ventre, são moldados de acordo com o que se objetiva, para que se fortifique a sociedade patriarcal e capitalista.

Reconhecemos a escola como um espaço no qual deva objetivar a formação de sujeitos que se reconheçam enquanto plurais. Porém, desde a educação infantil, esta mostra-se como um espaço empenhado em formar sujeitos homogêneos, onde a sexualidade é construída de forma vigiada e normatizada, preocupando-se em reproduzir o que é tido como o “normal”, como o aceitável socialmente, como o “biologicamente natural”, justificando a suposta fragilidade delas e a força deles. Transmitindo os pressupostos da cultura patriarcal.

Desde muito cedo, as crianças vão à escola e permanecem por lá um período significativo de suas vidas. Nessa trajetória de formação educativa, a escola detém um poder primordial na formação de suas identidades. É uma instituição onde as relações vão sendo construídas; um dos espaços incumbidos de formarem homens e mulheres socialmente aceitos,

ou seja, apesar de ser um espaço heterogêneo, espaço esse em que a criança conhece o outro, o diferente, esse mesmo espaço empenha-se em produzir sujeitos homogêneos.

Historicamente, a família prepara-se para o recebimento de seu filho de forma diferenciada, sendo seus atos determinados de acordo com o sexo do bebê, organizando todo um enxoval com cores que socialmente construídas diferenciam os sexos; comprando brinquedos, carrinhos, armas, espaçonaves para meninos, e bonecas e miniaturas de utensílios domésticos para as meninas.

Analisando a questão do brinquedo na construção das representações sociais, CALDAS-COULTHARD e LEEUWEN (2004), afirmam que “[...] brinquedos são um repositório das ideologias e ‘sistema de valores’ sociais”. Sendo seus modelos, condicionados pelas ideologias da época na qual foram construídos.

Neste sentido, os modelos de brinquedos existentes na atual sociedade não são oferecidos por coincidência, naturalizando a ideia de meninos e meninas divergirem quanto a suas opções. Os brinquedos são postos com o intuito de reproduzir a sociedade a qual almeja, no caso, que se perpetue como tá. Internalizando de todas as formas possíveis, e o quanto antes, qual o modelo social que deve ser seguido. Em contrapartida, existem as crianças que não se enquadram facilmente no que é posto, “fugindo” do modelo de gênero tal qual o limitam, optando por se expressarem livremente.

Na experiência da referida escola, observamos uma maior facilidade por parte das meninas brincarem livremente, sendo menos vistas em relação as críticas. O toque de um menino numa boneca, por exemplo, já constituía um motivo para ser repreendido rapidamente.

A escola, não sendo diferente do espaço familiar, disponibiliza para as crianças, brinquedos diferenciados por gênero, determinando assim o modo em que a criança vê o mundo. Estando os meninos repletos de modelos que lhes representam enquanto fortes, corajosos, possuidores de poderes superiores, enquanto que para as meninas são modelos ligados ao doméstico, ao fútil, estes brinquedos acabam que mostrando as crianças como devem ver o mundo, que lugares devem ocupar na sociedade, naturalizando o que não é natural.

Gera-se assim, uma ideia de que o homem deve ser o provedor do lar, aquele que sai para trabalhar e que a mulher é a responsável pelos afazeres domésticos e pela maternidade. Há, portanto, uma indução, desde pouca idade, para definir quais, de fato, serão os espaços e as atribuições destinados às crianças. Indo de encontro aos interesses da sociedade patriarcal, na qual o homem hétero, branco, burguês, detém o poder.

Beauvoir (2009), de forma muito precoce nos disse que ninguém nasce mulher, mas se torna uma mulher, nos tornamos historicamente. Sendo assim, o gênero social e não biológico.

Retratando o corpo enquanto feminino ou masculino, constituído enquanto aprendizagem, com base num grande empenho da sociedade patriarcal. Vinculando assim, nosso físico com o social.

Para Saffioti (2011), a condição da desigualdade da mulher, não deve ser analisada com base apenas no conceito de gênero, mas no tripé: gênero, raça/etnia e classe social. Estando a sociedade dividida em classes, mas também sendo composta pelas contradições de gênero e raça/etnia, estas três categorias formam um “nó” que mantém viva e firme a sociedade capitalista.

Por isso, para a autora, focar numa categoria isolada não é possível para analisar as sujeições de determinados grupos. A solução está no aniquilamento da sociedade de classes, e por seguinte a existência da vida no modelo socialista, quando não haverá distinção entre as pessoas. Não sendo possível a emancipação dos seres sociais no modelo atual de sociedade capitalista.

O capitalismo suga da mulher das mais diversas formas possíveis, e à medida que se corporifica, sacia-se mais. A mulher na sociedade atual é explorada enquanto fonte de trabalho braçal, enquanto sexual, do lar, dentre outros.

Conforme Bento (2011, p. 551), “[...] as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero.” Sendo estes o anúncio do (a) médico (a), os brinquedos escolhidos, os familiares, a sociedade em geral. Ela afirma que nossas identidades vão sendo delineadas antes mesmo de nascermos, com a afirmação do médico (a): “É menino” ou “É menina”. A partir desse momento vão sendo realizadas expectativas sociais, à princípio pelos familiares, sobrecarregando todo um corpo ainda inexistente. É após a descoberta do sexo, que no modelo atual de patriarcalismo, se passa a existir.

Segundo Bourdieu (2011), a dominação masculina acontece a princípio como violência simbólica, que é a violência praticada de maneira suave, quase sempre imperceptível, sendo a forma como concebemos o mundo, onde naturalizamos determinados pensamentos, passando a concebê-los como certos; iniciando-se no campo do simbólico e posteriormente legitimando a prática.

Bourdieu, em suas pesquisas, observou que determinados símbolos, signos, dão primazia à dominação masculina. Por exemplo, os modelos de roupas e de calçados, que dão mais liberdade aos homens e inibem mais as mulheres em realizar certas atividades, movimentos; como na publicidade, na qual os homens aparecem em lugares públicos, em contrapartida, as mulheres aparecem em lugares privados, em sua maioria domésticos; elas são relacionadas às cores como o rosa, o homem ao azul, ou cores fortes, rústicas, estando implícito a questão da força, do outro lado a meiguice, dentre outras.

Segundo Bello e Felipe (2010), as concepções de gênero enquanto feminino e masculino são construídas culturalmente, enquanto época e localidade. Existindo assim várias representações do que venha a ser homem e do que venha a ser mulher. Porém, independentemente da localidade, na sociedade capitalista, a mulher sempre vai ser a oprimida.

Reconhecemos que a escola, tal qual existe hoje, estando a favor da manutenção e reprodução do estado atual de vivência social, contribui de forma empenhada na permanência do *status quo*, fazendo com que distinções biológicas reflitam na sociedade, justificando assim por meio das diferenças de gênero, o real interesse que é a sujeição de classe social.

As crianças, ao ingressarem na escola, já trazem concepções limitadas do que sejam “coisas de menino” e “coisas de menina”: meninas vêm, em sua maioria, vestidas de rosa, mochilas rosas e lacinhos nos cabelos, demonstrando-se assim como são afetuosas, sensíveis, delicadas, meigas, frágeis, e assim por diante, todos os adjetivos que, de forma inconsciente ou não, reforçam a ideia da mulher como ser inferior, menos capaz em relação ao homem.

No tocante aos meninos, estes são fortes, dominantes, agressivos, agitados, ademais de criar no imaginário das crianças de que a menina, devido a sua passividade, necessita da figura do menino para defendê-la. Concepções essas que reforçam falas do tipo: “meninos não choram”; “meninos não apanham”; “meninos não fazem isso” e “meninas não fazem aquilo”, enxergando como “normal” aqueles que são e agem iguais, e “diferente” aqueles que por algum momento agem de forma contrária ao que é estabelecido pela sociedade.

A escola segue repreendendo e reprimindo determinadas atitudes não tidas como adequadas para cada sexo, contribuindo assim na construção de uma sociedade preconceituosa, machista, misógina, homofóbica; contraria totalmente a sua função social, que tem por finalidade o desenvolvimento do educando, tendo como princípio a igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, dentre outros.

Com a preocupação em formar cidadãos aceitáveis, vistos como exemplos diante da sociedade, a escola oculta as diferenças, marginalizando-as. Louro afirma que:

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não

apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (1997, p. 85-86)

É na educação infantil, primeira etapa da educação básica, que a criança inicia sua formação de identidade, começando a abstrair ideias do que é ser homem e do que é ser mulher, sendo apreendidas como naturais. Segundo Reed:

Foram as drásticas mudanças sociais impostas pelas instituições da classe patriarcal, na forma de família, propriedade privada e Estado, o que conduziu ao derrocamento histórico do sexo feminino. (2008, p. 42)

METODOLOGIA - A experiência na escola

Enquanto interage, a criança planeja e executa suas ações com base no que já conhece enquanto modelo social. Nesse sentido, ao iniciarmos nossa atuação na Educação Infantil desde 2013, a princípio em formação de professores e, a partir de 2016, iniciando a prática diretamente com as crianças em sala de aula, numa escola localizada no município de Crato-CE, observamos nos discursos das mesmas, formas de exclusão social construídas através da linguagem, suas ações ao interagirem. A partir daí nos veio o interesse por dedicarmos-nos mais diretamente à pesquisa da construção das concepções de gênero na Educação Infantil.

Em seus momentos de interações, as crianças reproduzem comportamentos construídos culturalmente de acordo com o seu sexo, são “adestrados” em seu modo de caminhar, sentar, falar, dentre outros. Essa pressão dos grupos (família, escola, colegas, da sociedade como um todo) finda por ocasionar um receio enorme em quem tenta transgredir perfis preestabelecidos para os gêneros.

[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero). (LOURO, 1997, p. 80)

Atitudes e falas pejorativas corriqueiras para com os colegas fez-nos questionar quando exatamente a criança começa a estabelecer discriminação de gênero. Tem essa uma relação com o espaço onde estão inseridos? O seio familiar constrói tais concepções? A escola reproduz e assim constrói cultura de discriminação de gênero? Estaria a criança sempre se policiando sobre o que pode ou o que não pode fazer de acordo com o seu sexo? A brincadeira proporciona momentos espontâneos na criança?

Ao presenciarmos falas do tipo:

Gustavo⁴: “-É de mulher, vai ser viado!” (Fala enquanto o colega segura uma boneca).

Nicolas: “-Se brincar de trancelim a piroca cai!”

...após ser questionado a respeito de quem lhe afirmou isso, o mesmo responde: “Minha mãe.”

Professora Carla: “-Olha Renatinha, moçinha senta assim. Você já tá grandinha.” (Fala enquanto abaixa as pernas da criança e estica seu vestido).

Mãe Glória: “-Meu filho gosta de rosa. Mas meu filho é homem, né?”

Percebemos o quanto esses discursos pejorativos, eram ditos no intuito de pressionar, como se o fato de ser menina, de ser feminina, fosse algo menor, humilhante. Como se não houvesse ofensa maior que ter a masculinidade questionada, mesmo sendo ainda tão crianças, estando assim, eles próprios, prisioneiros de uma carga a ser cumprida. Esclarece-nos Bourdieu:

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (2011, p. 64)

A heteronormatividade é construída com total desprezo no que diz respeito ao feminino. Na experiência com as crianças na referida escola, foi possível vivenciar diariamente várias agressões verbais para com os colegas, ações essas encorajadas com base em falas e comportamentos das crianças que não contemplassem o seu devido gênero, sendo isto mais recorrente com os meninos. As atitudes partiam dos meninos e também se direcionavam aos meninos. Ou seja, ao mesmo tempo que eles vigiavam, também era vigiados em relação as suas ações. Tendo no espaço da escola, vigilantes enquanto colegas, professoras e demais funcionários.

À medida que as crianças, já desde pequenas, começam a reproduzir comportamentos misóginos, e não são repreendidos, reforçam e legitimam suas ações. Os preconceitos, as ofensas, devem ser prontamente intervistas, com o intuito de não legitimar a ação. Porém, foi possível vivenciar não apenas o silêncio, mas também o preconceito por parte dos próprios docentes. Validando assim as concepções enraizadas na criança, sendo a escola não uma possibilitadora de experiências que formem para a diferença, mas sendo um dos espaços que em conjunto com o espaço familiar e os demais outros sociais, reforçam o patriarcado posto.

⁴ Foram usados nomes fictícios, com o intuito de assim preservarmos a identidade das crianças.

Nos demais excertos, podemos observar claramente um policiamento das ações das crianças, sendo estas controladas por diferentes atores. No caso de Nicolas, acontecendo na ausência do vigilante, neste caso a mãe, que apesar de mulher, acaba também alimentando o patriarcado. Fato que vai de encontro ao que constata Saffioti (2011), ao afirmar que o patriarcado se fortaleceu de tal modo que é respeitado inclusive na ausência de quem o impõe.

Como, portanto, realizar o planejamento de forma que: fujam da ideia de reprodução das concepções de gênero tal qual encontra-se hoje na sociedade? Estaria a escola preocupada em mudar tal concepção? Seria mesmo “natural” o fato de meninos e meninas possuírem papéis e comportamentos pré-determinados ao interagirem? Há o brinquedo “certo” e o brinquedo “errado” para cada sexo? São os adultos que impõem que os meninos ajam de uma forma e as meninas de outra?

Presumimos de antemão que sim. Como, então, poder contribuir com o papel social da escola, e proporcionar para as crianças seus direitos essenciais de apenas poderem ser?

Acreditamos na ação mediadora do educador e do seu papel de, através de saberes e posicionamentos, contribuir na formação integral dos educandos. Na Educação Infantil, essa contribuição está em toda a sua potência, pois nessa fase de apreensão de mundo as crianças se espelham nos adultos, com os quais mantêm relação de trocas e de afeto.

A criança, estando num momento de efervescência de conhecimento e apreensão do meio, das normas sociais e suas implicações para a vida, podem ser auxiliadas pelo professor nessas vivências, acelerando ou retardando a apropriação desses saberes pela criança, ajudando a romper padrões e preconceitos de toda ordem, ou pode reforçá-los.

Não pretendemos com essa postura, passarmos a visão do professor como detentor de todos os saberes e a criança como expectadora. Queremos, sim, trazer à tona o dever do professor de Educação Infantil, dever esse tão esquecido e negligenciado, qual seja: o de perceber a criança enquanto portadora de ânsias e possibilidades de aprendizagens, sendo ele o responsável por criar, mediar, interferir de forma direta com ações pedagógicas, com finalidades claras e intencionais no desenvolvimento dessas crianças.

Salientamos que nosso entendimento é de que a educação do conhecimento sistematizado está completamente vinculada à educação da sensibilidade, das emoções humanas, enfim, a educação se vincula à formação do ser como um todo, e não em partes estagnadas e incompletas.

Destacamos ainda, a percepção dos profissionais da educação básica e o próprio espaço da escola como mecanismo de resistência e de modificações sociais. Recorremos também à

escuta das crianças, por reconhecê-las enquanto capazes de atribuir significados as suas vivências, sendo possível a partir dessas escutas subsidiar nossa prática para com elas.

O estudo foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica que se consolida com a revisão de autores que discutem a situação história de exploração e opressão da mulher, diante de uma sociedade dividida em classes, e por consequência capitalista. Objetivando contribuímos de forma significativa para a discussão no que diz respeito às construções das concepções de gênero na infância, momento este de formação constituinte do ser.

Sendo a seleção do material bibliográfico guiado pelo pensamento crítico de autores que têm por base, nas suas análises, o método dialético do materialismo histórico, os quais nos permitem aprofundar a questão.

Assim, nossa pesquisa se deu por meio da observação participante, a prática docente nos permitiu fazermos presentes na rotina diária, e assim acompanharmos suas interações livremente. Nos deteremos aos espaços ocupados pelos pequenos, sala de aula, parque, momento do recreio, nossas escutas foram realizadas de forma dirigida e em outros momentos sem mediação. Recorremos em especial ao Diário de campo.

Nos momentos de brincadeiras, realizamos atividades com brinquedos diversificados, e assim observamos a decisão das crianças em suas escolhas, momentos que disponibilizamos brinquedos tidos enquanto femininos e outros masculinos. Consideramos que as brincadeiras nos possibilitaram observar suas reações em relação às escolhas e suas justificativas.

Partimos da criança por reconhecemos, nessa etapa da vida, o ser em construção, que já é, mas ao mesmo tempo está se construindo. Dessa maneira, identificamos nessa fase, a maior possibilidade de mudança em relação às humanidades. As crianças observam o que os outros fazem e assim reproduzem, naturalizam. Naturalizar o amor é realmente possível. E é isso que almejamos, que as crianças, possam crescer sem reproduzir a sociedade aí posta, competitiva, maldosa, individualista. Para isso, precisamos, à princípio, compreender como o capital age, ou seja, por meio do patriarcado.

Reconhecer as crianças enquanto seres em construção não significa que isso afirme a ideia de um adulto em miniatura, incompleto, mas que por ser sujeito histórico, está se construindo com base em suas experiências sociais, compartilhadas no dia a dia, em especial no seio familiar, que é o primeiro ambiente estruturado que a criança apreende.

Como nos afirma Freire (2013), é escutando que aprendemos a falar, falar enquanto possibilidade de também ser ouvido. A comunicação é uma troca, onde as atividades de falar e ouvir são ambas necessárias. Em nossa experiência foi possível percebermos o quanto as

crianças retratam o que sua família lhes afirma. A princípio, a família, vindo com o apoio da mídia, da igreja e, por conseguinte, a escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos períodos de observações e de experiências planejadas, pudemos acompanhar mudanças de comportamento relativamente positivas, fazendo-nos acreditar que, diante da possibilidade de vivências contrárias às que a criança abstrai dessa sociedade patriarcal, a educação mediada contribui significativamente para a transformação social, tendo em vista que são nas experiências vividas que nos fazemos.

Estando a criança pequena em processo de construção de si e do mundo constantemente, a escola tem a possibilidade assim, e função de por meio da ação pedagógica, oportunizar aos pequenos, experiências positivas no que diz respeito aos objetivos de construção de uma sociedade mais igualitária, sem machismo, e por consequência mais humana.

A criança é capaz de se manifestar, de expressar sua opinião sobre as coisas que lhe dizem respeito. Pensando desta forma é necessário que enquanto professor e professora de Educação Infantil prestemos atenção nas crianças, dediquemos a ela tempo e as envolvamos em situações em que elas estão diretamente inseridas. Conhecer suas possibilidades deve ser em nós, incentivo para promover as melhores condições para que as crianças alcancem seu máximo desenvolvimento enquanto ser.

Parece-nos possível dizer que, estando a sociedade da forma na qual ela se encontra, dividida em classes, capitalista, ela tem por interesse que o patriarcado se fortaleça sempre mais e utiliza-se dos espaços e dos meios possíveis para consolidar sua hegemonia.

Quando aceitamos passivamente que violências aconteçam, estamos dizendo que não importa a violência sofrida pela vítima, não movemos a estrutura. Permanecem os silenciamentos, se mantém de pé a violência diária e naturalizada “varrida pra debaixo do tapete” como se nada fosse.

Esperamos ter conseguido demonstrar o quanto a sociedade patriarcal, reflexa do sistema capitalista, principal fonte da degradação da mulher, empenha-se para a sua sobrevivência, reprimindo a mulher em todos os espaços, agindo desde a infância, contando com a sociedade em geral.

Porém, somos seres históricos. E enquanto históricos, temos a possibilidade real de mudança, da humanidade se fazer outra. Onde possamos constituir-nos de forma consciente, emancipando-nos.

Pretendemos assim contribuir com a discussão em torno da utilização da prática educativa no que diz respeito à construção das concepções de gênero, com o entendimento de uma educação que possibilite a formação do ser como um todo, como ferramenta de humanização, e por fim e ainda discutir as possibilidades de uma teoria que se efetive na busca da transformação social frente à sociedade patriarcal.

Entendemos que as crianças estabelecem uma relação com o conteúdo da cultura e o processo de aquisição dos signos ocorre pela mediação do outro social.

Nessa perspectiva, se as crianças nascem numa sociedade a qual é machista, violenta, misógina, consumista, serão esses os sentidos que elas também atribuirão ao mundo. Compreendemos, dessa maneira, que as respostas dadas pelas crianças são fundadas em referências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo o homem como ser social que se constrói a partir das interações que mantém com o mundo, identificamos a escola como um dos espaços em que as crianças têm o contato com os comportamentos culturalmente aceitos pela sociedade.

Partimos dos estudos de Vigotski (2007), e compreendemos que as crianças colocam no brincar sua percepção de mundo. Diante disto, os momentos de brincadeiras devem ser intencionalmente planejados, de forma que venham a desconstruir o que está posto na sociedade.

O professor deve objetivar a não reprodução de conceitos de gênero já internalizados nas ações das crianças, conceitos esses percebidos em suas opções de brinquedos, brincadeiras, formações de grupos, escolhas estas, que de forma inconsciente estão aos poucos construindo suas personalidades, travando a espontaneidade de algumas crianças, por suporem que serão repreendidas pelos colegas e/ou pelas professoras.

Segundo Vigotski (2007, p. 111), “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”. Ainda para Vigotski,

[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal. (2007, p. 110)

Destacamos a importância da linguagem oral para as crianças, como efetivo meio de aprendizagem e aquisição de conhecimento, pois, parafraseando Vigotski, a aquisição da linguagem oral, demarca um salto qualitativo na formação dos conceitos científicos, conceitos estes que agem diretamente no cognitivo, elevando-o e o dotando de possibilidades de expansão e apropriação do todo social ao qual essa criança está inserida. A partir da fala, a criança se constitui enquanto sujeito singular e pertencente a um grupo social, a partir da fala e da escuta.

A linguagem oral, a qual não é adquirida de forma espontânea nem individual, e sim mediatizada pelo contexto social e apreendida de forma coletiva, tem uma função simbólica, transformando conceitos intermentais em intramentais, conceitos espontâneos em científicos, desenvolvendo assim, funções específicas humanas.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 170)

Como já dito, é papel da escola proporcionar às crianças, o acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Segundo Vigotski, são esses saberes – nas diversas formas de linguagens - que influenciam e elevam o desenvolvimento do psiquismo humano e que aproximam cada vez mais do todo social e das subjetivações humanas, o que invariavelmente os torna mais dotados de humanidade, no sentido mais amplo do termo.

Destacamos, ainda, a percepção dos profissionais da educação básica e o próprio espaço da escola, como mecanismo de resistência e de modificações sociais. Num tempo histórico de grandes mudanças políticas e que vários documentos norteadores da educação nacional, citamos aqui as: Diretrizes Nacionais para Formação de Professores, Diretrizes Nacionais Para Educação Básica, Base Nacional Comum, Plano Nacional de Educação, etc. Estes documentos apontam novas formas de fazer e pensar a escola e a universidade, novas possibilidades de fazer e difundir conhecimento, nada mais coerente, que enxergar nos professores da educação básica agentes ativos dessas proposições, possibilitando aos mesmos espaços para divulgar e pensar seus fazeres, para realizar e fomentar suas pesquisas.

Pensar, assim, a pesquisa na educação básica como ferramenta pedagógica, transformadora e crítica, que conduza a avanços para posturas e práticas do próprio docente, para a valorização da escola de educação básica como espaço construtor de saberes científicos e humanos, e como instigadoras de novos conhecimentos e novas formas de fazer ciência.

O presente artigo teve o objetivo de, a partir de vivência quando em prática docente em sala de Educação Infantil, na cidade de Crato - CE, nas turmas de crianças com 4 e 5 anos, evidenciar a necessidade de uma análise do comportamento destas, em seus momentos de interações e brincadeiras, em relação a como agem, diferenciando o que sejam coisas/ações de meninas e de meninos, destacando a importância da mediação pedagógica realizada pelo professor em sala de aula, nessa etapa da formação do educando, e por meio das brincadeiras e discussões propostas poder desconstruí-las.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BELLO, A. T.; FELIPE, J. **Delineando masculinidades desde a infância**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.
- BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista Estudos Feministas, 2011. Vol. 19, n. 2, p. 549 – 559.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 12 de abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília – DF, 2009.
- CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEEUWEN, T. TV. **Discurso crítico e gênero no mundo infantil**: brinquedos e a representação de atores sociais. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v., n.esp, p. 11 – 33, 2004.
- ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 2 ed. São Paulo: Editora Escala, 1884.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: olho d'água, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, v. 10. n. 12, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 1 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. – (Coleção Brasil Urgente).

Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza – CE. Governo do Estado, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins fonte, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A FORMAÇÃO DO LEITOR ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO DE MUSICOGRAFIA BRAILLE¹

Luzineide de Sousa Silva²

Ítalo Soares da Silva³

RESUMO:

O presente trabalho busca conceber a formação leitora dos sujeitos no ensino de musicografia Braille e tem como principal objetivo tecer considerações a respeito da formação do leitor mediadas pela prática pedagógica do docente de música. Entre os questionamentos suscitados a respeito da natureza da formação leitora desse sujeito no âmbito da inclusão e em conceber a leitura enquanto uma atividade discursiva de prática social, procurou-se compreender essas práticas, analisar e apresentar as estratégias, e discutir a respeito da importância desta formação leitora. Concebemos as contribuições numa investigação teórica que embasa esse trabalho sob dois aportes principais: a formação leitora e o ensino de musicografia braille, que objetivou especificamente compreender as práticas docentes em música para o ensino da Musicografia Braille na formação leitora dos sujeitos. Os fundamentos teóricos do nosso estudo foi a concepção de educação de Freire (1999), uma concepção de leitura enquanto prática de interação social adotada por Freire (1990), Kleiman (1995; 2001; 2002;2007) e Antunes (2014), bem como de do ensino de musicografia Braille Tomé (2010) e Bonilha (2010). Para discutir a formação do leitor utilizamos como técnica para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Nas entrevistas semiestruturadas, procurou-se conhecer suas vivências e processos de formação leitora no campo da música. Os resultados apontam o papel-chave de conceber a leitura enquanto uma prática social, além de mostrar que faltam, aos professores de música, conhecimentos básicos sobre as necessidades do aluno com cegueira. O artigo pretende evidenciar especificidades da aprendizagem musical do aluno com cegueira e subsidiar a prática profissional, servindo também para nortear a formação de professores de música que possam vir a ter alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Musicografia Braille, Formação Leitora, Leitura e Prática social.

INTRODUÇÃO

“Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência.”
(ARROYO, 2000, p. 67).

De acordo com o que a epígrafe acima nos remete, podemos constatar que, com toda a potencialidade da tecnologia para ajudar na prática pedagógica, com todos os métodos de um

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os quais estão vinculados os grupos de pesquisas que os autores fazem parte.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – (UFRN), Grupo de Pesquisa CONTAR/CNPq, lulugabrielly24@gmail.com.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – (UFRN), Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS/CAPES, italo_so.silva@hotmail.com.

ensino diferenciado das aulas tradicionais, o resultado e a solução ainda está no “homem”, ou seja, no professor(a). E entender que formar é muito mais que transmitir conhecimento, é um saber como os demais que demanda um exercício permanente de aprendizado, conhecimento e reflexão.

Seguramente a este pensamento, ocorreu-se às várias atividades já desempenhadas em paralelo com o presente trabalho⁴, no qual contribuíram somaticamente para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula com a formação leitora dos alunos e que, por consequência, influí ao pensamento de novos estudos lançados que cooperem na investigação de subsídios a esta prática docente com o trabalho voltado para a formação do leitor no ensino da musicografia braille.

Desta maneira, a formação do leitor no Brasil já vem sendo, há tempos, motivo de inúmeras críticas e preocupações por parte de estudiosos de diversas áreas. Assim, é válido lembrar-se de sua importância para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão crítico-reflexivo da sociedade a qual está inserido, mas também termos que ter em mente que essa formação deve caber-se a algumas particularidades.

Com isso, já se tornou trivial a ideia de muitos estudos acerca da concepção de leitura enquanto atividade sociocultural, profundamente ligada à vida cultural, social, histórica e política. Assim, observa-se a atividade docente como fruto de uma interação sociocultural que pode contribuir para facilitar as atividades comunicativas dos sujeitos no cotidiano. Em contrapartida, o trabalho com o ensino da musicografia braille e a formação leitora dos sujeitos pensadas a partir de uma perspectiva social, conseqüentemente, surge emparelhado às necessidades e atividades socioculturais que os sujeitos estão imersos.

O ensino da musicografia braille tem o mérito de colocar o aluno em contato direto com a leitura e os incentivá-los à produção de textos dos mais variados tipos possíveis, principalmente aqueles voltados para os gêneros musicais, incluindo os gêneros orais - tornando assim a aprendizagem mais eficaz. Além de ser, atualmente, realidade próxima de toda a sociedade brasileira.

Muitos adolescentes e jovens estudantes estão cada vez mais em contato diariamente com essas ferramentas que possibilitam o uso de uma interação social, no qual a leitura se constitui a centralidade da comunicação e interação. Essas ferramentas, por conseguinte,

⁴ O recorte feito nessa pesquisa para conceber a formação leitora dos sujeitos no ensino de musicografia Braille surgiu de uma preocupação com a formação do leitor mediado pelas práticas pedagógicas do professor de música, uma vez que investigações paralelas a esta já vinham sendo feitas dentro das pesquisas de mestrado dos autores, que pesquisam as práticas de leitura enquanto prática social e o ensino de música numa perspectiva inclusiva respectivamente.

inseridas na prática docente, podem contribuir significativamente no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, bem como no trabalho com a formação leitora destes.

Temos o pensamento de que no modelo atual dos estudos do perfil do professor, ele é o mediador da informação, da construção e da interpretação dos fatos. É ele o transmissor de conhecimento e facilitador da aprendizagem. É o mesmo professor do passado, mas com compromissos de que o ensino é mais uma interação viva, que uma decodificação. É o professor que tem compromisso com o passado, mas não esquece o compromisso adotado para o presente. E, desta forma, como afirma Freire (1999):

Educar exige respeito aos saberes dos educandos. Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. É valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso (FREIRE, 1999, p.33-34).

Em princípio, tínhamos como objetivo do trabalho compreender as práticas docentes em música para o ensino da Musicografia Braille na formação do sujeito leitor. Para isso, elegemos alguns caminhos para chegar a esse possível resultado, tais como: conhecer as concepções docentes no que se refere ao ensino da Musicografia Braille para a formação do leitor; apresentar as práticas de leitura docente em música para o ensino da Musicografia Braille; e discutir sobre a formação do sujeito leitor em Musicografia Braille.

Para tanto, a proposta deste artigo pauta-se nas orientações para a formação leitora proposta pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, nas considerações das autoras Ângela Kleiman (1995; 2001; 2002), Irandé Antunes (2014) que propõem um trabalho com leitura, visando à interação nas práticas sociais. Além disso, buscamos dialogar com os PCNs de Arte, dando enfoque na linguagem da Música, bem como discutindo com o referencial teórico que trata da sobre a temática da musicografia braille e Educação Musical Inclusiva.

O presente artigo foi estruturado em três seções. Na primeira, apresentamos os fundamentos teóricos que regem o trabalho. Desta maneira, faremos uma discussão sobre a formação leitora sob uma concepção de leitura enquanto prática social. Na segunda sessão fazemos uma breve retomada à formação da leitura e escrita da musicografia braille. No espaço da terceira sessão contemplamos a entrevista coletada da docente que nos concedeu as informações necessárias. E, por fim, seguem-se as considerações finais do trabalho.

1 Formação do leitor numa perspectiva de prática social

A leitura é uma questão bastante ampla, uma vez que, segundo Paulo Freire (1999), o ato de ler incide em algo muito maior do que a decodificação de palavras e a compreensão de um texto. Assim sendo, para Antunes (2014), “ler é colher conhecimento, é ato criador, introduz um mundo em novas series de relação e um novo modo de perceber o que nos cerca”. Em outras palavras, a leitura transforma a maneira de pensar e agir das pessoas no meio em que elas vivem.

Embora diferentes autores deem definições diferentes acerca da leitura, todos concordam que ela seja o momento de interação entre o leitor e o texto. Pensando desta maneira, a leitura remete a uma atividade ativa do sujeito enquanto centro da aprendizagem, pois é capaz de proporcionar ao indivíduo o senso crítico de mundo e, mais precisamente, de sua realidade.

Neste âmbito, para se formar leitores é indispensável criar situações que proporcionem múltiplos contatos com situações concretas de situações em que a leitura esteja inserida e permitam desenvolver em parceria a competência e o gosto por essa atividade. De acordo com as discussões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Anos Finais (PCNs), a leitura possui uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as áreas de conhecimento.

Essa competência e esse hábito pela leitura, por sua vez, será construído pelas práticas de leituras presentes/concretas dentro da sala de aula, com o objetivo de formar leitores e produtores de textos aptos para a capacidade de utilização de diversos gêneros textuais.

No que concerne a Arte, embora não seja mencionado nos seus PCNs questões específicas no que concerne a leitura, podemos considerar que os aspectos anteriormente mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Anos Finais, também se enquadram no componente curricular.

No Brasil, o componente curricular Arte é dividido em 4 (quatro) linguagens, sendo elas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Desta forma, conforme seus PCNs, o objeto de estudo e de conhecimento de arte é a própria arte e assim, tanto o texto literário, a canção e a imagem trarão conhecimentos ao aluno em situações de aprendizagem, pois o

alunado precisa ser incentivado tanto a exercitar-se nas práticas artísticas e aprender a fruir arte, como exercitar a contextualização que envolve pesquisar e saber situar o conhecimento dessas linguagens.

De forma geral, o objetivo da leitura na educação e na sala de aula é, justamente, fazer com que os alunos deixem de vê-la como um espaço nulo de obrigações e atividades complexas e passem a enxergá-la como uma atividade ativa em movimentos de construções de sentidos. Os PCNs (1998), ainda, fazem uma ressalva em relação à formação do leitor, onde e se o objetivo é “formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam e organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola” (PCN, 1998, p. 15).

Pode-se dizer que formar leitores é uma tarefa árdua, mas necessária para que o leitor competente possa construir sentidos e estabelecer relações com as mais diversas atividades cotidianas e somente práticas de leitura favoráveis à uma concepção enquanto prática social consolida essa tarefa, como afirmam os PCNs:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender essa necessidade (PCN de Língua Portuguesa 5ª a 8ª série , p. 70 grifos nossos).

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, essa área vêm sendo caracterizada como um tipo de conhecimento que “envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico” (PCN de Arte de 5ª a 8ª série, p. 43). Desta forma,

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. [...] É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, vídeo, gravar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (PCN de Arte de 5ª a 8ª série, p.43).

Com isso, no que concerne a aprender e ensinar Arte, os PCNs da área orienta que:

[...] é necessário trabalhar com a leitura de textos e obras que mostrem a relação entre arte e cultura, história e contemporaneidade, por meio dos quais poderá criticar e encarar a história como diferentes enfoques de um fato, fenômeno ou objeto. Tal perspectiva incentiva a pesquisa e a formulação de concepções pessoais (PCN de Arte de 5ª a 8ª série, p.46).

Com isso, podemos perceber em Arte a utilização não apenas de textos para a formação de leitores, mas também de obras que assim relacionadas trazem um entendimento mais abrangente de um fenômeno, fato ou objeto.

No exercício de nossas experiências comunicativas vamos promovendo o que tem-se chamado no meio dos estudos que concebem a atividade de linguagem, todavia, de leitura, enquanto interação, uma ação conjunta o que seria o “resultado de troca de saberes, de informações, de propósitos e de múltiplas influências” (ANTUNES, 2014, p.19). De qualquer maneira, a leitura, sob uma concepção interacionista só nos é possível na reciprocidade e na colaboração, pois:

Nenhuma língua é apenas um “instrumento de comunicação”, no sentido de que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer. A atividade da linguagem permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros; propósitos que podem ser mais ou menos implícitos, diretos, expressos com “todas as letras ou “em meias palavras (IRANDÉ, 2014, p.20).

Com essa assertiva já podemos ter uma afirmação inicial, na qual dizemos que o ser humano é um ser em constante interação com o seu entorno, ou seja, o comportamento e as experiências humanas não podem ser analisadas de forma individual a não ser pela **interação com seu meio social**.

Para Kleiman (2007), a diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN 2007, p.02).

Nota-se com a autora que o posicionamento diante da prática do letramento volta-se para o contexto em que usamos a leitura e a escrita em contraponto a adquirir habilidades e

competências para se ter alunos leitores ideais sem que estes consigam numa situação real de comunicação fazer com propriedade o uso da leitura e da escrita.

Sabemos, no entanto, que, em uma sociedade, a leitura se constitui um fator de interação entre os sujeitos, além de ser uma forma eficaz de entendimento de mundo, de participação do mundo, pois:

A leitura tornar-se algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do sujeito, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do sujeito. Qualquer homem deverá saber que com a leitura o seu universo pode sofrer transformações incomensuráveis, sejam elas físicas e/ou psíquicas. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler, e isso é imprescindível que todos saibam (ALMEIDA, 2006, p. 149).

À vista disso, ainda, acreditamos que a concepção de que a leitura não é apenas uma questão de método, ou seja, de usar essa ou aquela metodologia para decodificar as palavras, o código escrito, mas é usar uma espécie de postura, de atitude, de adotar uma concepção acerca do que quais (trans)formações estas práticas desempenham; de que ligações históricas e sociais essas interações se compõem; de quais componentes e modalidades se apresentam; do que acontece na prática, na realidade, entre outras assertivas.

Com isso, podemos dizer que a atividade da leitura perpassa um processo interacional, de relação social contextualizada, que resultam de práticas de leituras diversas e específicas que pressupõem um grupo social carregado de valores, crenças e atitudes. Não há como legitimar, por esse motivo, os processos de interação leitora como sendo legítimo ou não-legítimo, pois como entendemos esse entendimento do que é ou não “ser leitor” não pode ser compreendido como alguém ou algo que está inserido numa cultura letrada, nem por menores, numa cultura prestigiada de leitura, mas é um processo de interação, que envolve aspectos sociais e culturais que perpassam pelas atividades as quais os sujeitos estão imersos em seus cotidianos sociais, da cultura, da formação que foram envolvidos.

Nessa concepção, a leitura é vista como um processo de interação ativa no qual os diversos fatores (contexto, cultura, valores, formação, etc.) em interação são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre os sujeitos e o contexto, entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam as situações de comunicação aos quais os sujeitos estão inseridos. A leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos.

Consoante a estes pensamentos, como bem enfatiza Kleiman (2013, p. 53), o ato de ler é um processo de interação de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação, que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais. Consideramos, pois, a leitura como uma prática social em que atuam atores, os demais sujeitos e os fatores em uma situação de comunicação social por excelência.

2 A formação da escrita e leitura em Musicografia Braille

O ensino e aprendizagem da arte, mas especificamente da música, tem se tornado um meio potencializador da formação integral e da personalidade humana. Com isso, desde muito tempo essa última tem sido utilizada dentro das culturas e vem sendo representada como um elemento importante de grande valor social e educativo na vida das pessoas.

Formar o sujeito em música requer diversos saberes que ultrapassam o fazer musical. Um desses saberes se diz respeito a notação musical, ou também conhecida como escrita musical. Embora não obrigatória em certos casos, a notação musical é um meio utilizado quando se deseja expressar graficamente a música. Além disso, é preciso adaptá-la, para que ela possa ser trabalhada, sem que se torne um elemento excludente, mas que possibilite uma prática musical mais consciente.

Sobre esse tipo de adaptação, podemos mencionar a Musicografia Braille, sistema de escrita musical utilizada internacionalmente para a leitura e escrita da notação musical para pessoas com deficiência visual.

A musicografia Braille surgiu com base no Sistema Braille, ambos criados pelo francês e cego Louis Braille. Atualmente esses sistemas são caracterizados por ser um dos principais meios de comunicação através da escrita entre pessoas cegas, e por vezes com videntes. Além disso,

[...] constitui o meio natural de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, e tem um papel insubstituível e decisivo no acesso à informação, à cultura, à integração profissional e no exercício pleno do direito de cidadania. Louis Braille quando inventou, pensou na leitura escrita, na matemática e na música (TOMÉ, 2003, p. 21).

Com isso, percebemos que o sistema e a musicografia Braille desenvolvem um papel muito mais abrangente na formação da pessoa com deficiência visual. Para além disso, percebemos que as pessoas com deficiência visual que utilizam da musicografia Braille como ferramenta de estudo da música, desenvolvem a leitura, escrita e compreensão de códigos musicais escritos em Braille, o que acaba auxiliando no processo de aprendizagem da música.

No que concerne à leitura musical, Bonilha (2010, p. 14) comenta que: “Ler uma partitura em braille não significa apenas decodificar um conjunto de símbolos e executar a peça lida ao instrumento, mas pressupõe compreendê-la em profundidade, sob o ponto de vista estético e musical”. Em consonância com isso, Reily (2004) aponta que o ato de ler consiste em um processo de busca de significações, e não uma mera decodificação. Comparando assim com a leitura em tinta podemos considerar que “aqueles que leem música pelo código em tinta, também constroem significados a partir de sua leitura. Mas para os que leem em braille, a compreensão do sentido musical acerca da peça lida é imprescindível” (BONILHA, 2010, p.14).

Contudo, para que o processo da escrita e leitura em Musicografia Braille seja satisfatório, ressaltamos a fundamental importância que o professor(a) exerce, pois tendo domínio desse conteúdo e conhecendo seu público alvo pode criar estratégias que facilitem o desenvolvimento dessa habilidade no alunado.

Desta forma, percebemos que esses aspectos tem se mostrado um dos grandes desafios de educadores na contemporaneidade. Assim, é fundamental que o sistema Braille venha a fazer parte dos contextos de formação docente, bem como se torne um conteúdo utilizado nos espaços educacionais, bem como a musicografia Braille que desempenha um papel importante na formação da escrita e leitura musical das pessoas com deficiência visual.

3 Percurso metodológico

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como, para alcançar os objetivos propostos e, certamente, chegar aos resultados pretendidos será seguido algumas etapas de investigação.

As atividades e ações a serem desenvolvidas foram, a princípio, fazer um breve revisão sobre a concepção de leitura enquanto prática social e o ensino da Musicografia Braille. Posteriormente, foi aplicado uma entrevista semiestruturada com uma professora que tem uma longa atuação trabalhando com o ensino de musicografia Braille, tanto para pessoas com deficiência visual como videntes. Além disso, a professora tem atuado com esse ensino com públicos diversos, desde crianças até alunos de graduação. Vale ressaltar que para garantir o anonimato, optamos por utilizar pseudônimos para referir-se a professora entrevistada. Desta forma, utilizamos o nome Maria.

Para discutir a formação de leitores em musicografia Braille, utilizamos a entrevista semiestruturada por meio da gravação de áudio como principal técnica para coleta e análise de

dados. A entrevista foi estruturada com perguntas que buscaram entender os objetivos propostos neste estudo. Nas entrevistas semiestruturadas, procurou-se conhecer suas vivências e processos de formação leitora no campo da música.

4 Práticas e concepções docentes em música para o ensino da Musicografia Braille na formação do sujeito leitor

Em resposta para a justificativa do estudo da formação leitora dos sujeitos sob uma perspectiva de desenvolver a competência comunicativa no aluno, Travaglia, (1996), evidencia que se deve propiciar o trabalho e o contato dos alunos com textos utilizados em situações de interação comunicativa mais variadas possível.

Atualmente, esse termo de interação vem sendo bastante discutido no contexto da educação. Deve-se haver interação em sala de aula, entre os alunos, entre os alunos e professores; tem-se a questão de que, o professor tem que interagir com a turma (e vice-versa) para que haja desta forma, a aprendizagem.

É nessa perspectiva que este trabalho busca compreender as práticas de uma professora de música para o ensino da Musicografia Braille na formação do sujeito leitor. Para isso, buscamos apresentar e discutir os principais resultados obtidos diante a entrevista semiestruturada com a professora, buscando assim compreender alguns aspectos referente a formação do leitor em musicografia Braille.

Desta forma, partindo de um entendimento que para se compreender as práticas é necessário entender o que se pensa, buscamos partir das concepções da professora para então discutir a formação do leitor em musicografia Braille.

Ao ser indagada sobre o que se pensava em relação ao ensino da musicografia Braille, ou seja, quais as suas concepções a professora Maria afirmou que:

O ensino da musicografia Braille para as pessoas com deficiência visual é tão importante quanto o ensino da escrita musical em tinta para as pessoas que não possuem essa deficiência. É através do conhecimento da lógica da escrita (seja em tinta ou em Braille) que a pessoa adquire maior independência ou autonomia musical, ou seja, não dependerá de outra pessoa para aprender ou conhecer determinada música (MARIA, 2019).

Assim, percebemos na fala da professora que não há uma diferenciação da concepção de se ensinar musicografia com se ensinar a escrita musical em tinta, pois ambas são

caracterizadas como importantes e fundamentais no processo de aprendizagem da escrita musical, porém aplicadas a um perfil de público distinto. Contudo, ambas se apresentam como meio que proporciona independência ou autonomia musical, devido ao fato de não necessitar indispensavelmente de outra pessoa para lhe dar suporte.

Além disso, vale ressaltar que a professora afirmou que é importante lembrar que a musicografia Braille é um sistema que nos permite ler e escrever música e que deve ser ensinada dentro de um processo de educação musical, onde a vivência, ou seja, a prática deve vir antes da teoria ou concomitantemente.

Diante disso, Kleiman (2001, p. 21), afirma que para formar leitores é necessário gostar de ler, ou seja, é imprescindível que o professor também tenha o gosto pela leitura. Desta maneira, a formação leitora enquanto prática social está inserida nessa (tras)formação dos sujeitos. Assim, vale lembrar de uma concepção de que a leitura compreenda-se na base de práticas socioeducativas e culturais em nossa cultura, constituindo-se meios ou instrumentos para a ascensão do sujeito e não para legitimar o seu fracasso.

Por esse viés no que se refere a formação do sujeito leitor, a professora ressalta que é importante considerar que:

A musicografia Braille é uma ferramenta essencial para as pessoas com deficiência visual (baixa visão grave e cegueira total) principalmente para aquelas que almejam se tornar profissionais da música. Com conhecimento da musicografia as pessoas podem, de posse de uma partitura impressa em braille, já ter uma ideia do resultado sonoro da peça, adquirir fluência na leitura, desenvolver a interpretação e memória musical. O mais importante disso é que elas não dependerão de outra pessoa ou gravação para poderem estudar, executar, interpretar uma música, ou seja, aprender música apenas "de ouvido" (MARIA, 2019).

Além desses aspectos, ficou perceptível diante a entrevista com a professora que no que se refere as principais habilidades que o aluno adquire com o ensino da musicografia Braille diz respeito à percepção tátil. Assim, para o ensino da leitura musical em Braille é necessário estar atento ao nível do alunado em relação ao sentido do tato, pois nem todos tem essa desenvoltura, portanto precisa ser trabalhado.

Ainda em relação a formação leitora, percebemos diante o relato da professora que ela considera que o ensino da musicografia Braille contribui para a formação leitora do aluno a partir de uma perspectiva sociocultural, ou seja, que a leitura faz parte de um processo de interação política, econômica, cultural, social e cultural.

Como forma de buscar contribuir com a formação de leitores, as atividades de leitura que a professora costuma utilizar para o ensino da Musicografia Braille são diversificadas. Seu intuito é de proporcionar uma formação mais abrangente e que ofereça o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, pois:

Atualmente, há muitos recursos de acessibilidade (sobretudo leitores de texto) que permitem às pessoas cegas o acesso à informação, no entanto, como acontece na escrita tradicional, a maioria das pessoas que não tem a prática da leitura em Braille não sabem como as palavras são escritas. Dessa forma, o contato com o mundo se limita à via oral. Essa realidade pode acarretar em dificuldades de se comunicar por meio da escrita, participar de processos seletivos que exigem essa prática (MARIA, 2019).

Assim, corroborando com essas assertivas temos o pensamento de que não é inegável que o desenvolvimento global e emancipatório dos sujeitos em grupos e em atividades sociais dependem, consideravelmente, de suas condições de “leitores”. Sendo, pois, todas as atividades dos sujeitos questões de natureza sociocultural, mais significativamente, questões de natureza político-social. É necessário, pois, o grande papel que a escola, o professor, os profissionais de educação têm na formação leitora dos sujeitos; reiterar, ainda, em diversas vozes o caráter inclusivo-social-humano-político que deve ser a formação leitora do sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como um todo, tem uma função crítica e social muito importante, pois dá ao homem direito à opção, a um posicionamento próprio da realidade. Pode-se considerar que essas finalidades evidenciadas faz parte das perspectivas gerais do indivíduo, que segundo alguns estudos de Frantz (2001), ampliam a visão do mundo e ajuda inserir o sujeito na cultura letrada, além de possibilitar a vivência de emoções que permitirá a compreensão do processo comunicativo da linguagem, favorecendo o processo de humanização e interação nas relações sociais do seu grupo.

Despertar a curiosidade dos alunos nos dias atuais é o ponto crucial do ensino-aprendizagem, mais notadamente na formação leitora, e descobrir o que os tornam curiosos é uma busca árdua e corriqueira do dia a dia do docente. Desta maneira, desenvolver práticas diferentes contextualizadas em situações sociais diversas para que, assim como Paulo Freire afirma, propiciar que os alunos aprendam em comunhão, sempre saímos ganhando com as trocas de conhecimentos, socializar a informação é agir junto com o outro.

Diante disso, a intenção aqui foi propor uma discussão, não apenas da musicografia braille, que já é de grande importância na formação do aluno com deficiência visual, mas de leitura, que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir níveis de letramentos que lhe permita uma interação cada vez maior com a leitura e escrita nos usos possíveis de práticas sociais.

Para tanto, é necessário que os professores dispam-se de práticas arquetípicas de leitura em todas as áreas do conhecimento e possam perceber que “nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p.18).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e au-toimagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do toque ao som: O ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261 f. Tese (doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. -3ª Ed. Ijuí - RS, Ed. UNIJUI, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização – Leitura do mundo, leitura da palavra**. Paz e Terra, 1990.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ªed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 2002. (103 p.)

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007

TOMÉ, Dolores. **Introdução à musicografia Braille.** São Paulo: Global, 2003.

A FUNÇÃO SOCIAL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM IMPERATRIZ/MA

Alessandra Saraiva de Sousa¹
Dijan Leal de Sousa²

Resumo

Este artigo aborda a importância do processo de formação de leitores com ênfase na função social da biblioteca e do bibliotecário como mediadores desse processo. Iniciamos o trabalho com uma breve abordagem, a partir de KLEIMAN (1995; 2011) e FREIRE (1987) sobre o processo de alfabetização, momento necessário e crucial para a formação de leitores, assim como as contribuições da habilidade de leitura e escrita para a vida dos indivíduos. Sob o referencial de CASTRILLÓN (2011), LAJOLO & ZILBERMAN (1996), buscamos compreender o processo de formação de leitores relacionando-o com a função social da biblioteca e a responsabilidade do bibliotecário como intelectual essencial para fomentar o acesso de livros aos leitores. O trabalho apresenta um relato de experiência a partir do desenvolvimento do Projeto Parada Literária, que teve como objetivo oportunizar o acesso de livros para usuários do transporte coletivo de Imperatriz/MA. A partir da análise, foi possível perceber, que apesar de dificuldades encontradas, são significativas as contribuições de práticas, por parte de bibliotecários, que busquem possibilitar o acesso à leitura como forma de oportunizar experiências que possibilitem a formação de leitores e de democratização do conhecimento.

Palavras chave: Formação de leitores. Bibliotecário. Projeto Parada Literária.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler pode ser considerado o primeiro passo no processo de formação de um leitor, sendo, geralmente, por meio da escola que este processo se inicia. Apesar de iniciar na escola, esta instituição social não tem exclusividade no desenvolvimento de práticas de leitura, sendo que outros espaços também podem se possibilitar práticas significativas para o leitor, dentre estes espaços, podemos destacar a biblioteca como local privilegiado e que muito pode contribuir no enriquecimento de boas experiências envolvendo os livros.

¹ Mestre em Administração – FEAD. Bibliotecária – UFMA alesandrasaraiva@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins. PPGL/UFT. Dijan.leal@ufma.br

Biblioteca e bibliotecário precisam, a partir dessa perspectiva, assumir a função de mediadores entre livro e leitor, cabendo a estes a função de promover um ambiente acolhedor, se constituindo assim como corresponsáveis, ao lado da escola, do processo de formar leitores.

Neste trabalho objetivamos apresentar o espaço da biblioteca e a figura do bibliotecário, como fundamentais no enfrentamento do desafio da leitura, enfatizando o compromisso social que deve ser assumido, principalmente pelo bibliotecário, na promoção e divulgação da leitura à toda a comunidade, acadêmica e não acadêmica, e dessa forma buscar a superação de uma visão, tida pela maioria das pessoas, de que o mesmo é alguém que organiza os livros em espaço adequado para os mesmos.

ESCOLA: LUGAR DE APRENDER A LER

Um dos grandes desafios do processo educacional está pautado no aprendizado da leitura e da escrita, processo denominado de alfabetização³, sendo este considerado, pela maioria dos professores alfabetizadores, o ponto de partida para que os indivíduos possam se apropriar do sistema linguístico em sua máxima amplitude de complexidades, e, mas especificamente a partir da alfabetização, almeja-se formar leitores.

O que acontece de fato, no entanto, é bem diferente do que se almeja. A grande maioria dos indivíduos alfabetizados, apesar de dominarem as habilidades de leitura e escrita, muito raramente se tornam leitores de fato, o que impossibilita os mesmos de compreenderem criticamente o contexto e sua realidade social, situação que acomete principalmente os indivíduos menos favorecidos economicamente.

Na perspectiva crítica, defendida por Freire (1987), é preciso garantir a emancipação aos indivíduos, menos favorecidos economicamente, na esfera social, através de práticas educativas que possibilitem conhecimentos que os levem a aproximação das variedades de usos do sistema de escrita, pois esse processo influencia diretamente nas relações de poder existentes em uma determinada sociedade.

³ Neste trabalho utilizamos o termo alfabetização para definir o processo de decodificação e codificação do código escrito, ou simplesmente a compreensão da relação grafema fonema.

Para Kleiman (1995) o sentido de alfabetização, concebido por Paulo Freire, está relacionado ao processo que leva o indivíduo a organizar reflexivamente seu pensamento, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica da sociedade e das relações que nela se estabelecem, diferente do sentido de alfabetização que a restringe, apenas, às competências individuais no uso e na prática de leitura e escrita.

A partir das considerações de Freire⁴ e Kleiman, nos aproximamos do conceito de letramento, um novo conceito, mas de grande relevância na atualidade. O letramento⁵ busca enfatizar a importância de não apenas aprender a codificar e decodificar o código linguístico, ou seja, alfabetização, e que converge com um modelo simplificador e fragmentado de conhecimento. Para a concepção de letramento é fundamental ir além, ou seja, utilizar a capacidade de codificar e decodificar nas diferentes situações em que a língua escrita nos é apresentada no meio social, e não apenas em atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Para Kleiman (2005, p.11) “O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Entende-se a partir da definição de Kleiman, que os dois conceitos se complementam e são necessários para a formação de indivíduos leitores e escritores, com conhecimentos que permitam aos mesmos utilizarem as competências de leitura e escrita na diversidade de situações práticas que lhes são postas diariamente na vida cotidiana.

Ressaltamos que essa breve explanação sobre o processo inicial de aprendizado da leitura e da escrita, deve-se ao fato de considerarmos esta etapa, do processo escolar, fundamental para a formação exitosa, ou não, do futuro leitor. Acreditamos que a apresentação de bons textos, alinhados com boas situações didáticas de atividades, nesta fase do processo de ensino, podem determinar o futuro da relação entre o leitor e os textos, e consequentemente com a leitura.

⁴ Em toda a obra de Paulo Freire, embora não tenha utilizado o termo letramento, observa-se que o conceito do mesmo aparece implícito em sua teoria e práticas educativas, uma vez que o processo de alfabetização, para esse teórico, não deveria se resumir apenas à aquisição mecânica da leitura e da escrita, mas a mesma deveria ser considerada instrumento de compreensão das relações de poder que cercam o mundo. Paulo Freire buscava, através de sua metodologia de alfabetização, formar indivíduos críticos e reflexivos, que não apenas codificassem e decodificassem a língua, mas que a utilizassem de modo compreensivo para assumir um papel na sociedade.

⁵ Atualmente existem duas posições teóricas em relação à definição de letramento. Aqui concordamos com o posicionamento de Angela Kleiman, Magda Soares e Leda Tfouni, segundo o qual existe uma diferença entre os processos de alfabetização e Letramento, atribuindo assim definições distintas para os mesmos. Outro posicionamento é defendido por Emília Ferreiro, que acredita que no conceito de Letramento está compreendido o processo de alfabetização.

No caso das crianças advindas da classe baixa, a escola pública é, para a grande maioria, o único local de acesso à cultura letrada, dessa forma grande parte do futuro dos alunos, como leitores, vai ser determinada pelas experiências adquiridas pelas práticas de leitura vivenciadas no processo de escolarização, e aqui damos ênfase ao processo de alfabetização.

Sobre a relevância do processo de alfabetização como garantia do direito de ler e acesso à cultura letrada, Castrillón (2011) nos afirma:

Uma vez localizadas as prioridades, e para tanto a sociedade civil pode fazer uma contribuição importante, deveria iniciar-se também com a participação pública, um amplo debate sobre a natureza das ações que poderiam conduzir a uma transformação da escola e da biblioteca. **Transformação essa que habilitasse a escola para alfabetizar, no sentido pleno da palavra, e não somente os setores privilegiados da sociedade, que de toda maneira herdaram, como se herda um patrimônio familiar** – segundo as palavras de Delia Lerner (2001) – sua inserção na cultura letrada. (p. 23) *grifos nossos*.

Dessa forma consideramos essencial que boas práticas de leitura sejam desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras⁶, principalmente pelas professoras que atuam na rede pública, como já enfatizamos anteriormente. Professores que proporcionam boas práticas de leitura podem oportunizar aos alunos boas experiências de leitura.

Castrillón (2011) aponta questões relevantes em relação aos professores, ressaltando que é preciso que os mesmos tenham garantidos, também, o direito a uma boa formação, pois assim poderão ter melhor consciência da necessidade de uma mudança na estrutura social da escola, assim como é preciso garantir a estes professores boas condições de trabalho, ou seja, garantir uma escola bem equipada com bons materiais de leitura a serem oferecidos aos alunos.

A partir de políticas públicas que priorizem os aspectos mencionados acima, formação e estruturação das escolas, poderemos vislumbrar possibilidades de mudanças em relação ao direito de ler e escrever e, conseqüentemente, garantir oportunidades para que a escola se constitua como meio de acesso democrático a leitura e à escrita, e o professor se constitua como mediador entre os alunos e a cultura letrada.

⁶ Optamos por utilizar o termo professoras alfabetizadoras (gênero feminino), uma vez que esta modalidade de ensino é composta quase que em sua totalidade por mulheres.

Sobre a função do professor como mediador de leitura em sala de aula, Zilberman (2010) propõe:

A primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula. A proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz a leitura, mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. [...] Se esse princípio é válido para todos os leitores, é ainda mais decisivo no caso das crianças, cuja curiosidade é grande, estando sua atenção voltada para o visual. (p. 149).

Na perspectiva mediadora, proposta por Zilberman, a apresentação, pelo professor, de material de leitura diversificado pode estimular a aprendizagem, e, especificamente, no caso dos anos iniciais do processo escolar, esse aspecto é fundamental para despertar o interesse pelos textos, bem como proporcionar experiências significativas e decisivas para a formação de futuros leitores.

BIBLIOTECAS E BIBLIOTECÁRIO: ESPAÇO E AGENTES DE DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Como mencionamos no início deste trabalho, para a maioria dos indivíduos, embora nem sempre de forma exitosa, a escola é o único ponto de contato com os textos e com a cultura letrada, sendo que para aqueles que não têm oportunidade de ter acesso ou mesmo de permanecer na escola, o contato com o universo letrado torna-se quase impossível. O distanciamento progressivo do ambiente escolar, e letrado, pode assim comprometer, mais ainda, as possibilidades de formação de leitores e o acesso ao conhecimento⁷.

A formação do leitor inicia-se na escola e perdura por toda a vida, pois esse é um processo contínuo de aprendizado. O projeto de formação de um leitor é sempre inconcluso, sendo uma tarefa de construção e desconstrução constante, que se modifica ao longo da sua história em um processo dialético entre vanguardas e permanências. (LAJOLO&ZILBERMAN, 1996).

A partir da explanação de Lajollo e Zilberman, percebemos o quão complexo é o processo de formação de leitores, e mais ainda o quão grande é o desafio de formar leitores,

⁷ Aqui tratamos de conhecimento científico, artístico e cultural.

especialmente em países periféricos e subdesenvolvidos como o Brasil, onde as políticas públicas de educação, que já não eram boas, estão caminhando para um abismo abissal.

Nesse cenário, não muito propício, a formação de leitores a partir de obras literárias pode ser caracterizada como um movimento de resistência e de transformação, por parte de professores e demais profissionais da educação que aceitam este desafio. Promover ações de almejem formarem leitores na escola, e fora dela, pode ser uma alternativa de resistência.

A história do livro e das bibliotecas é uma história de resistência. Ao longo dos séculos, ambos estiveram à mercê de guerras, censuras, disputas de poder e do desgaste natural. Uma abordagem emanentista da história exposta possibilita compreender o poder dos bibliotecários como guardiões da memória, ao impedir a aproximação de leitores de textos considerados impuros e impróprios. Mas permite igualmente identificar de que forma a ordem moral e religiosa se reveste de significações intencionais para justificar e naturalizar a censura por parte do regime eclesiástico (LE GOLF, 1993).

Durante muito tempo, ainda no período histórico da antiguidade, as bibliotecas não apresentavam a função de divulgar e levar conhecimentos a todos. Dessa forma, a biblioteca foi tratada como depósito de livros, privada de caráter particular, mais preocupada em ocultar informações do que em fazer a mesma circular. Segundo Martins *apud* Santos (2002) nesse período as bibliotecas não tinham a função de difundir os livros e os conhecimentos que neles continham, mas de impedir a disseminação e divulgação dos acervos que abrigava em suas estantes.

Nesse período, antiguidade, o significado etimológico da palavra biblioteca, oriunda do grego *bibliotheke*, trazia impregnado em si todo o sentido e função de criação das mesmas onde *Biblio* significa livro e *teca* significa depósito. Esta era a definição e função das bibliotecas na antiguidade: depósitos de livros.

Na idade média surgem as bibliotecas monacais e universitárias, entretanto, as mesmas ainda mantinham seus acervos limitados à poucos e seletos indivíduos, uma vez que nesse período a habilidade de leitura ainda era muito restrita⁸. Com o surgimento das bibliotecas universitárias, na idade média, surge o bibliotecário como sendo o profissional responsável por organizar as informações existentes nas bibliotecas, entretanto, a função do bibliotecário,

⁸ Podemos inferir que o fato de as bibliotecas se manterem fechadas em si mesmas por tanto tempo, pode ter contribuído para a limitação à poucos das habilidades de leitura e escrita. O fato de não divulgação do material impresso contribuiu para impossibilitar a disseminação do ato de ler.

de disseminador do conhecimento, somente se consolidou no Renascimento. (SANTOS, 2012)

Com o advento da tipografia e fabricação de livros em série, as bibliotecas iniciam o lento processo no caminho que a levasse a convergir para sua real natureza, natureza social, pública, laica e democrática. Martins (1996, p. 82) apresenta a seguinte classificação para as bibliotecas da Idade Média, conforme sua entidade mantenedora: [...] as bibliotecas monacais (e entre elas incluiremos, não só por afinidade como por suas origens históricas, a Vaticana), as bibliotecas das universidades e as bibliotecas particulares (mesmo as que eram constituídas pelos reis e grandes senhores pertenciam-lhes a título por assim dizer privado ou pessoal; só mais tarde é que, por força de uma evolução natural, elas se transformaram em bibliotecas ‘oficiais’ e públicas).

Embora a história das bibliotecas remonte à antiguidade, é no Renascimento é que surge a figura do bibliotecário como mediador entre a comunidade escolar e não escolar e o conhecimento; também é no Renascimento que se inicia o processo de acessibilidade dos acervos e também, o lento, processo de democratização do ato de ler.

Na perspectiva de universalizar a cultura letrada, Castrillón (2011) nos apresenta a responsabilidade social das bibliotecas como instrumento de democratização da leitura, e conseqüentemente uma democratização de conhecimento, possibilitando o exercício pleno da cidadania.

Democratizar o acesso à leitura, por meio das bibliotecas⁹, pode ser considerado um grande desafio na atualidade. Nessa perspectiva enfatizamos a função social que passa a ser atribuída ao bibliotecário, profissional que deve buscar meios que oportunizem o acesso à informação e à aprendizagem, transformando assim a biblioteca em espaço de socialização do conhecimento.

Sob este prisma, a biblioteca deve buscar assumir o sua função social indo de encontro aos anseios da comunidade, permitindo o acesso e possibilitando a criação de espaços de convivência na biblioteca. Sobre a função social que deve ser desempenhada pela biblioteca pública, Castrillón (2011) nos afirma:

Um país requer bibliotecas que possam ir mais além desse plano mínimo de trabalho. Bibliotecas que, em primeiro lugar, se convertam em meios contra

⁹ Referimo-nos aqui às bibliotecas públicas e também às bibliotecas de instituições públicas escolares de educação básica e superior.

a exclusão social, isto é, que se constituam em espaços para o encontro, para o debate sobre os temas que dizem respeito a maiorias e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, escolares e não escolares, encontrem respostas a seus problemas e interesses e lhes sejam abertas novas perspectivas. (p.36)

Da mesma forma que consideramos relevante criar um espaço de discussão e reflexão sobre questões sociais nas bibliotecas, também, reconhecemos a relevância, através da figura do bibliotecário, da promoção de meios de levar a informação e o conhecimento para fora do espaço físico da biblioteca, como forma de combater a exclusão social, e dessa forma alcançar àqueles que ainda não utilizam a biblioteca como aliada na construção do conhecimento, na melhoria da qualidade de vida e de transformação social.

Sobre o poder da informação para melhoria da qualidade de vida das pessoas, Castrillón (2011) cita o bibliotecário brasileiro Emir Suaiden, em uma fala pronunciada em uma conferência em Madri “É cada vez mais claro que em mundo globalizado somente as pessoas com acesso à informação e ao conhecimento terão reais oportunidades para melhorar sua qualidade de vida” (p.37).

Faz-se necessário ampliar as ações das bibliotecas, no sentido de contribuir para inserção de todos na vida social e política e conseqüentemente para o exercício pleno da democracia, contribuindo para a cidadania, esse é, ou deve ser, o desejo das bibliotecas e de todo bibliotecário. (CASTRILLÓN, 2011)

A partir do exposto, podemos inferir o quão relevante se torna a figura do bibliotecário, que assim como o professor tem a responsabilidade de mediador do conhecimento. A visão de um profissional técnico, que organiza e cataloga livros em um espaço fechado, deve ser superada no sentido de este profissional ter um compromisso ético e político na democratização do conhecimento.

Sobre as responsabilidades do bibliotecário, como agente de democratização do conhecimento Castrillón (2011), enumera três responsabilidades:

Em primeiro lugar, organizar debates públicos que não se pareçam com um espetáculo, nem cujos temas sejam decididos exclusivamente por sua atualidade, mas sim por sua necessidade. Temas que tenham a ver com os problemas do dia a dia, mas também com outros menos conjunturais. **Em segundo lugar**, não se contentar com o público dos já iniciados que chega espontaneamente à biblioteca ou com o dos obrigados pela tarefa escolar, mas sim desenhar ações para que a biblioteca chegue àqueles que se sentem excluídos das atividades relacionadas com o pensamento ou com opções de

avida inscritas na sociedade majoritária. **Uma terceira responsabilidade** que eu qualificaria de ética, refere-se à seleção de livros e à aquisição de outros materiais, escolha que também dá conta da orientação e do perfil da biblioteca e pode constituir uma forma de censura. Cuidar com especial esmero dessa seleção. (45-46) *grifos nossos*.

A partir das responsabilidades, enumeradas acima, percebemos o quanto importante e necessária é a função do bibliotecário, não somente para o espaço da biblioteca ou da escola, mas para o desenvolvimento intelectual de toda uma sociedade. A seguir apresentaremos uma análise, a partir de um projeto desenvolvido por uma bibliotecária de uma universidade pública, que converge para a segunda responsabilidade elencada por Castrillón, a de levar à informação para fora da biblioteca.

PROJETO PARADA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM IMPERATRIZ/MA

O projeto parada literária surgiu a partir da necessidade de buscar promover o contato com a cultura letrada, a partir possibilidade da utilização de livros no terminal da integração de ônibus de Imperatriz, por parte dos usuários de transporte coletivo na cidade e regiões vizinhas atendidas pelas respectivas linhas de ônibus. Ressaltamos que esta não é uma proposta original, que projetos similares já foram desenvolvidos, ou se encontram em desenvolvimento, em outras cidades brasileiras.

Tendo em vista, que há uma frequência de doações de livros na biblioteca da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, mas nem tudo que é doada pode ser inserido no acervo, frente à política de desenvolvimento e formação do acervo, a bibliotecária idealizou um projeto que fizesse com que os esses livros doados fossem utilizados. Diante disto, sabe-se que grande parte dos alunos da UFMA passam pelo Terminal de Integração de Ônibus, e esse terminal fica à quatrocentos metros do Campus da UFMA Imperatriz Unidade Centro. Logo, facilitaria a distribuição dos livros, bem como, atenderia ao público ao qual o projeto era destinado.

O projeto consistiu na alocação de um armário de aço no Terminal de Integração, onde foram disponibilizados livros para autoempréstimo¹⁰, aberto durante o horário de funcionamento no terminal situado no centro da cidade. Os objetivos com esta iniciativa foram:

- Fomentar o hábito pela leitura;
- Despertar potenciais leitores;
- Proporcionar lazer para usuários do terminal na espera e no percurso do transporte;
- Promover a cultura de uso das bibliotecas;
- Resgatar valores de responsabilidade coletiva e apreciação da literatura.

O armário de aço foi uma doação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, sendo adesivado com a logomarca do projeto e das entidades apoiadoras, Instituto Federal do Maranhão – IFMA. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC contribuiu com a confecção de vinte camisetas para serem usadas pelas pessoas envolvidas no projeto, sendo nove pessoas envolvidas diretamente e onze apoiadores.

Os livros disponibilizados versavam sobre diversas áreas de conhecimento, como: romance, poesia, crônicas, literatura brasileira, literatura inglesa, economia, educação financeira, psicologia, matemática, redação, português, dentre outras, e cada usuário poderia retirar do armário a obra selecionada e devolver a mesma ao término da leitura. Foram feitas algumas recomendações, como levar um livro por vez; não ficar muito tempo com o livro em casa; manter o armário organizado, entre outras.

As ações do projeto tiveram início no dia 07 de fevereiro de 2017, com ampla divulgação na mídia local e com o apoio das entidades envolvidas UFMA, IFMA, SENAC e da empresa Rio Anil Transportes – RATRANS.

Para se tornar sustentável o projeto contou com a parceria das instituições envolvidas através de doações. Os livros que são doados na Biblioteca Setorial da UFMA de Imperatriz, e que não podem ser inseridos no acervo por não se adequarem à política de formação e desenvolvimento das coleções foram doados para o projeto.

¹⁰ No cartaz do projeto dizia: pegue leve, devolva quando puder. No auto empréstimo os usuários pegavam e levavam o livro que escolhessem sem nenhum registro. Alguns devolviam outros não. O importante é que os livros eram utilizados.

Após a doação, os livros foram catalogados e carimbados, sendo que cada livro disponibilizado, no armário do terminal, continha carimbo com número de registro, logomarca do projeto e carimbo de proibida a venda do material em sebos e livrarias. No livro também constava um carimbo com informações sobre como conservar o material e contato dos responsáveis pelo projeto.

No dia da implementação do projeto, foram afixados cartazes nos ônibus como forma de despertar a curiosidade dos usuários do terminal, bem como, motoristas, funcionários e vendedores ambulantes que atuam no entorno. Nos cartazes foram explicitados os procedimentos de empréstimo e informações sobre o funcionamento do projeto e orientações ao usuário para uma boa utilização do serviço.

Foto 1 – Cartaz de lançamento do Projeto.



Fonte: arquivo pessoal

Ressaltamos aqui que através do projeto as instituições envolvidas, UFMA, IFMA, SENAC e RATRANS, estabeleceram uma relação de confiança com a população para utilização e manutenção do acervo disponibilizado.

O acervo inicial contou com 233 títulos, sendo este acervo reabastecido a cada quinze dias, com uma média de sessenta itens. Além das instituições envolvidas, foram recebidas

doações da Academia Imperatrizense de Letras – AIL, Clubes de livros e professores que compartilharam os objetivos do projeto.

Foto 2 Cartaz de auto empréstimo



Fonte: arquivo pessoal

Foto 3 – Armário de livros no Terminal da Integração de ônibus



Fonte: arquivo pessoal

Foto 4 Dia do lançamento do Projeto



Fonte: arquivo pessoal

Após quatro meses de efetivação do projeto, decidiu-se trocar o armário por uma estante menor e sem portas, pois, infelizmente, o armário de aço estava sendo utilizado para outros fins, além de guardar os livros, como coisas perdidas no terminal e utensílios pessoais de funcionários do terminal.

O projeto teve duração de um ano e meio, encerrando suas atividades em 23 de agosto de 2018. As principais dificuldades na manutenção do projeto foram: transporte de livros da biblioteca da UFMA para o terminal, demanda de mais pessoas para comporem equipe; não devolução dos livros pelos usuários e desvalorização por parte de alguns com cuidados em relação ao acervo disponibilizado.

A não devolução dos livros ao acervo reflete a não consciência de alguns usuários em relação ao sistema de auto empréstimo, demonstrando que a proposta não foi bem compreendida como uma responsabilidade que cada um tinha em relação aos livros, que estavam disponibilizados para todos. Entretanto, podemos ressaltar como positivo o fato de que os livros foram utilizados, embora por um único usuário.

Embora não tenha tido continuidade, o projeto possibilitou levar a biblioteca para fora do espaço convencional, oportunizando o acesso à leitura e buscando privilegiar o leitor

através da promoção da leitura, disponibilizando um acervo de livros variados, sem custo, para as pessoas que circulam no terminal de ônibus.

O projeto buscou assim promover o contato das pessoas com os livros e o conhecimento neles contidos, como parcela de contribuição para o acesso á cultura letrada, que deve ser um direito de todos que integram a sociedade, independente da classe social que ocupam, oportunizando, através da leitura, a possibilidade de uma construção de uma visão crítica da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de democratização do conhecimento, reconhecemos que é necessário e urgente que o potencial da biblioteca e do bibliotecário seja utilizado ao máximo possível, tendo como objetivo promover o contato de todos com a leitura através dos acervos que disponibilizam em seus espaços.

A biblioteca, independente do contexto que esteja inserida, é um espaço de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e ampliação do conhecimento. O bibliotecário, por sua vez, um profissional com ensino superior, possui as habilidades para tornar esse espaço mais dinâmico e rico, devendo utilizar-se dos livros como ferramenta, independente do suporte físico, para facilitar o acesso à informação, pois de nada vale muitos livros sem leitores que os leiam.

Sendo a biblioteca um espaço de conhecimento e de socialização desse conhecimento, as práticas realizadas não podem fechar-se ao tecnicismo; ao contrário, devem-se priorizar condições para que os indivíduos percebam a importância da biblioteca no fomento às transformações individuais e sociais. Portanto, é papel das bibliotecas e dos bibliotecários serem agentes de transformação social, possibilitando acesso mais fácil aos seus acervos, buscando promover a leitura e privilegiando o leitor, contribuindo assim para a formação crítica dos cidadãos e de uma sociedade mais democrática.

Em uma perspectiva de transformação e emancipação, Paulo Freire (1987) considera a leitura, assim como a escrita, como elementos de transformação, que podem modificar a realidade social, que possibilita ao indivíduo pensar criticamente e reflexivamente sobre o mundo à sua volta, e principalmente, como instrumento de combate a exclusão social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Damazio Alonso. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. Série Prática Pedagógica.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Brasília, MEC, 2005.

_____. Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In **os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Angela Kleiman (org.) Campinas, SP: Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LAJOLO, Marina, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Série Temas. Volume 58. Literatura brasileira. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LE GOLF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARTINS, W. A palavra escrita: história do livro, imprensa e da biblioteca. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Josiel Machado. **O processo evolutivo das bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento**. In Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v.8, n.2, p. 175-189, jul./dez. 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2010. Série Literatura em foco.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Graciela Ferreira da Silva ¹

RESUMO

Este artigo analisou a importância da afetividade no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Na oportunidade da pesquisa, buscamos identificar de que forma a afetividade pode contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem na Educação Infantil; destacar os benefícios que comprovem a influência da afetividade inserida na Educação Infantil; discutir sobre a relevância da afetividade na prática pedagógica. Para tanto, realizamos uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo, cujo instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, aplicado a 10 professoras efetivas da Educação Infantil, que lecionam há cinco anos nos níveis de Berçário, Maternal I e Maternal II em uma creche localizada no município de Surubim-PE. Procuramos conhecer as concepções dos professores sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem das crianças bem como verificar a relevância da mesma incorporada à prática pedagógica. Para a efetivação deste trabalho, utilizamos de reflexões de diversos autores como Almeida, Bock, Chalita, Mahoney, Paula e Oliveira, entre outros, que consideram a afetividade uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem na infância. Como resultado, houve indicativo de que os professores têm conhecimento da importância da afetividade nas relações estabelecidas no contexto escolar, principalmente na Educação Infantil, podendo ser um instrumento valioso da aprendizagem que o professor poderá aliar a sua prática pedagógica, já que a afetividade é capaz de favorecer a constituição do indivíduo nas suas relações interpessoais, percebendo-se que a família e a escola precisam ter consciência da dimensão que tem o afeto na vida de uma criança.

Palavras-chave: Afetividade, Processo de aprendizagem, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A afetividade tem um papel fundamental no processo de aprendizagem do indivíduo, principalmente quando se trata da Educação Infantil. É um elemento primordial que está presente nas relações humanas e em todas as fases da vida da criança.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e por ser a base do processo educativo precisa ser bem trabalhada para que as crianças possam evoluir no desenvolvimento cognitivo no decorrer da vida estudantil.

No entanto, ao se refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem, nota-se que ela é tratada com “desdém”, passando por despercebida, ignorada por muitos professores, pois na maioria das vezes eles só se preocupam em repassar para os alunos apenas o currículo

¹ Mestranda do Curso Ciências da Educação da Atenas College University; gfsilva22@hotmail.com.

formal, encontrando a afetividade então resistência na sua valorização dentro do próprio ambiente escolar (SILVA, 2013).

As relações de afetividade na Educação Infantil entre professor-aluno e família-criança são muito importantes. Como consequência dessa falta de afeto nessas relações, a criança acaba amadurecendo precocemente, reagindo muitas vezes com agressividade e começa a apresentar alta proporção de defasagem na sua aprendizagem, refletindo assim negativamente no seu desenvolvimento cognitivo.

Dessa maneira, o que se pretende neste trabalho de pesquisa é apresentar a afetividade como um auxílio à melhoria da aprendizagem na etapa da Educação Infantil, considerando uma análise sobre os benefícios dessa afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em sala de aula.

O gosto pelo aprender se torna mais instigante, prazeroso, portanto, quando permeado por afeto na relação professor-aluno. O professor de Educação Infantil deve não apenas ter conhecimento sobre a importância da afetividade, mas sobretudo praticá-la com seus alunos, uma vez que o professor é o mediador do processo de aprendizagem e a afetividade é a facilitadora de tal processo.

Neste trabalho será discutida também a influência da afetividade nas relações interpessoais, através de estudos críticos de teóricos, tais como Almeida, Bock, Cegalla e Mahoney, dentre outros que consideramos significativos para a educação e que contemplem a questão da afetividade no processo de aprendizagem, levando em conta que a criança passa a adquirir as habilidades necessárias para o seu aprendizado na interação afetiva com outras pessoas no seu contexto sócio-histórico.

A presente pesquisa se justifica diante da possibilidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem do aluno e consequentemente com a prática pedagógica de professores da Educação Infantil, na medida em que através desse estudo possamos refletir melhor sobre a nossa práxis, especialmente ao que se relaciona ao tratamento dado à afetividade em sala de aula.

Tem-se como hipótese que, apesar da afetividade ser um tema bastante significativo na área da aprendizagem, o que se percebe é que, no cenário da educação é pouco vivenciado e frequentemente oculto nos cruzamentos do cotidiano escolar.

Há uma dualidade estabelecida nas esferas científica e escolar que distancia a cognição da afetividade, a razão da emoção. Porém, essas dimensões são indissociáveis no funcionamento psíquico humano (ARANTES, 2003).

Outra hipótese a ser considerada é que a afetividade pode contribuir não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas principalmente para sua formação integral, favorecendo a constituição do indivíduo nas suas relações interpessoais. Desse modo, não há como separar a afetividade da aprendizagem porque a criança se relaciona emocionalmente com os professores e colegas no dia a dia em sala de aula.

A escolha por essa temática é proveniente da identificação pessoal com a mesma e da experiência de seis anos como professora de Educação Infantil, lecionando em uma creche da Rede Municipal de Surubim-PE, através da qual pude refletir sobre a necessidade de resgatar essa temática na ação pedagógica como colaboradora do processo de aprendizagem da criança, visto que é na escola que a criança estabelece a afetividade por meio de relações de trocas, dando e recebendo afeto.

Essa pesquisa se propõe em responder a seguinte questão: de que forma a afetividade pode contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem na Educação Infantil? Analisar a importância da afetividade no processo de aprendizagem na Educação Infantil é o objetivo principal desta pesquisa. São também objetivos específicos desta pesquisa: identificar de que forma a afetividade pode contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem na Educação Infantil; destacar os benefícios que comprovem a influência da afetividade inserida na Educação Infantil; discutir sobre a relevância da afetividade na prática pedagógica.

Em relação a coleta de informações foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para serem analisadas as concepções dos professores sobre a importância da afetividade para a melhoria da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 4 anos.

No que concerne à estruturação da pesquisa deste trabalho acadêmico, o referido artigo foi organizado em seis seções. Na primeira seção irá se fazer uma abordagem sobre o conceito de afetividade, tecendo-se algumas considerações. Na segunda seção apresenta-se uma discussão sobre a afetividade na família. Na terceira seção denota-se uma discussão sobre a importância da presença da afetividade na escola, subdividindo-se nos seguintes tópicos: Afetividade entre professor-aluno e Afetividade entre os pares. Na quarta seção apresenta-se a metodologia. Na quinta seção serão evidenciados os resultados e discussão. Na sexta e última seção as considerações finais deste trabalho.

1 CONCEITO DE AFETIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela governa a tarefa pessoal no âmbito instintivo, nos campos da memória, percepção, vontade, pensamento, sensibilidade corporal, nas ações do indivíduo e é ainda integrante da estabilidade e do equilíbrio da personalidade, existindo em nós como um princípio energizador.

A afetividade é, na maioria das vezes, entendida de forma errônea, sendo reduzida meramente aos atos de carinho, bondade, pegar no colo, esquecendo-se de sua real função, que é a de componente crucial na aprendizagem do indivíduo.

Portanto, a afetividade exerce um papel bastante significativo no processo de aprendizagem do sujeito, uma vez que ela está presente em todos os setores da vida, interferindo imensamente no desenvolvimento da cognição.

O termo afetividade é oriundo da palavra afetivo e afeto, englobando todos os fenômenos afetivos. O verbete afetividade, segundo o dicionário Aurélio (1994) está definido como: “Psicol. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza”.

O ser humano edifica-se por meio das relações que estabelece entre o mundo exterior e interior, levando em consideração as condições históricas e culturais que o circunda, tanto na esfera cognitiva como na afetiva, abrangendo assim sentimentos, emoções, desejos, sendo dessa forma de extrema importância para o aprimoramento da prática educativa. De acordo com Rossini (2004), a vida do ser humano é bastante afetiva até a idade dos doze anos e depois disso as principais maneiras de afetividade já são firmadas pelo futuro adulto.

A afetividade é um conceito bastante abrangente e possibilita ao ser humano a demonstração de seus sentimentos em relação a outros seres e objetos. Ela faz-se presente nas relações afetivas, como emoção, paixão e sentimentos. O termo afetividade na concepção de Piaget (2001, p. 18) caracteriza os “[...] os sentimentos propriamente ditos, e em particular, as emoções”.

O afetivo é o que vai proporcionar que os valores sejam construídos em harmonia com nossos interesses e isso se dá através da conexão estabelecida entre a atividade motora e a cognitiva. Esse posicionamento é ratificado em Mahoney (2004, p. 18):

O afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para a expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos.

Em vista disso, a motricidade, a cognição e a dimensão afetiva são inseparáveis no que se refere à formação da pessoa. Isso se justifica pelo fato do ato motor ser a junção dos movimentos corpóreos e também auxiliar na demonstração de emoções e sentimentos. A cognição é incumbida pela aquisição do conhecimento, aliando coisas e ações, enquanto que a dimensão afetiva agrega os componentes orgânicos (corporal e motor) e os componentes cognitivos.

Cegalla (2005, p. 36) define a afetividade como o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado”.

Concordando com o pensamento do autor, a afetividade está de modo direto associada às emoções, influenciando nas ações das pessoas sobre as situações vivenciadas. A autoestima passa a ser respaldada pela afetividade a começar pela fase da infância, na medida em que é a partir daí que a criança poderá ter um desenvolvimento positivo.

Parafraseando Almeida e Mahoney (2007), a afetividade é conceituada como a predisposição que o indivíduo tem à receptividade de fatores externos e internos, podendo estes gerar sensações de prazer ou desprazer.

Assim sendo, a compreensão do conceito de afetividade é muito importante, pois ela é um instrumento propício para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos no nível de suas singularidades, necessidades afetivas e cognitivas.

2 AFETIVIDADE NA FAMÍLIA

É no âmbito familiar que deve acontecer inicialmente as primeiras manifestações de afeto. Porém, a afetividade vem sendo esquecida, pormenorizada nas relações familiares, inclusive entre pais e filhos. Na maioria dos casos, os pais não têm tempo nem vontade de repassar para as crianças a relevância de se ter relações humanas mediadas de amor e afetividade (REGINATTO, 2013).

Quando um aluno que possui dificuldades para aprender e apresenta um comportamento agressivo e rebelde, na maior parte das vezes, existe um histórico familiar difícil, com uma família desestruturada que não se preocupa com sua educação e aprendizado.

A afetividade deve ser consolidada a começar pela infância, visto que uma criança que cresce num ambiente onde recebe afeto, desenvolve-se melhor intelectualmente, demonstrando confiança, segurança, determinação e tem maior compreensão da realidade que a cerca.

O alicerce para a construção da personalidade do ser humano está na família. O amor e atenção da família para com a criança não podem ser supridos ou substituídos por absolutamente nada porque o vínculo afetivo é muito forte. Sobre isso afirma Chalita (2004, p.21): “A preparação para a vida, a formação da pessoa, a construção do ser são responsabilidades da família”.

No entanto, o que se pode notar no cenário atual é que muitos dos pais esquecem-se da sua responsabilidade de educar os filhos, deixando essa tarefa exclusivamente para a escola. Todavia, para que uma criança tenha condições de crescer e se desenvolver de forma saudável, ela precisa, sobretudo se sentir protegida, valorizada, cuidada, amada no convívio familiar, para poder ter uma boa autoestima, se sentir feliz e concretizar sua dignidade humana.

Referindo-se à importância da família na vida da criança, Chalita (2004, p. 26) diz que:

Do outro lado, há o grupo imenso que não dispõe desses cuidados todos. São os chamados excluídos. Que triste é essa constatação: um mundo de incluídos e de excluídos. Alguns são criados como em uma redoma de vidro, separados de tudo que possa vir a contaminá-los, e outros, a grande maioria, são lançados à própria sorte.

Sabe-se que a função da escola também é de enorme essencialidade para a formação do sujeito e para que isso aconteça de maneira eficaz é vital que a família ande de mãos dadas com a escola, num trabalho conjunto, procurando acompanhar cada vez mais de perto as reais necessidades e dificuldades de seus filhos. “A escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel complementar ao da família” (TIBA, 2002, p. 181).

É necessário que os pais se encarreguem de suas funções de educadores no tocante à construção da personalidade de seus filhos, oferecendo limites, entretanto não deixando de lembrar que o amor é o suporte de tudo. “Abraçar, beijar e falar espontaneamente com os filhos cultiva a afetividade, rompe os laços da solidão [...]” (CURY, 2003, p. 45).

Isso demonstra o quanto é imprescindível que os pais estejam presentes na vida dos filhos e permitam que os filhos façam parte do seu mundo, dado que essa afetividade pode trazer inúmeros benefícios para a aprendizagem da criança no ambiente escolar.

3 IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DA AFETIVIDADE NA ESCOLA

Há pouco tempo atrás a Educação Infantil era um ensino pouco valorizado, não se considerando o seu caráter pedagógico. À medida que foram tendo novos avanços no campo das políticas educacionais e novas descobertas acerca do desenvolvimento infantil, a Educação Infantil tem-se indispensável para uma aprendizagem efetiva.

O estímulo precoce das crianças na escola favorecerá o desenvolvimento de suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social. A Educação Infantil é, então, a verdadeira estrutura da aprendizagem, que prepara a criança para o aprendizado e que possibilita a sua formação completa.

Diante do exposto, podemos perceber que desde a Educação Infantil a escola tornou-se o espaço da vivência extrafamiliar da criança, sendo o lugar onde ela ocupa a maior parte do seu tempo. A afetividade no recinto escolar é uma grande aliada no processo de aprendizagem e o professor deve ensinar as crianças a amar, respeitar o próximo, a serem afetuosas umas com as outras e não apenas se deter a repassar o currículo formal, a ensinar os conteúdos. Para melhor compreensão de como se efetua a aprendizagem, faz-se necessário considerar as particularidades do espaço escolar e os processos cognitivos amplamente.

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fortalece os significados, que permitem pensar no mundo a nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a idéia de que não há um desenvolvimento pronto e previsão dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa (BOCK, 1999, p. 124).

Consequentemente, não se pode apenas buscar meios de como trabalhar a afetividade na escola, posto que o ato de ensinar é um processo que ocorre do exterior para o interior. Outros fatores que devem ser ponderados por influenciar consideravelmente na aprendizagem são os sociais, culturais, genéticos, neurológicos e religiosos. Vale salientar que a afetividade não se manifesta da mesma forma do começo até o término da vida.

Para Rossini (2004), o indivíduo pode até possuir um quociente intelectual (QI) bastante elevado, no entanto, se o seu sentir estiver prejudicado, a sua ação não será proveitosa. Por isso, na escola devem ser oferecidas condições para que a criança possa desenvolver sua criatividade, a ampliação e frutificação de suas emoções cada vez mais.

A ausência de afeto faz com que a criança menospreze os livros, torne-se desmotivada para aprender e tenha uma baixa autoestima. Logo, “aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso” (ROSSINI, 2004, p. 16).

Na concepção de Sarmiento (2010) também é indispensável que a conexão afetividade-aprendizagem seja colocada em prática no cotidiano escolar, sendo fator determinante na prática pedagógica e não sendo utilizada apenas quando o professor pretende trabalhar uma atividade diferenciada com os alunos. Essa conexão deve sempre existir, pois a escola é um espaço privilegiado para a formação humana em sua totalidade.

3.1 Afetividade entre professor-aluno

A afetividade é um instrumento primordial para as relações humanas e o aluno é um sujeito em fase de formação, com características particulares e que precisa ser educado e cuidado para o seu pleno desenvolvimento como ser humano. Para isso, o professor deve ser o agente mediador, usando a afetividade como mecanismo de grande valor na aquisição do conhecimento.

Para uma melhor compreensão sobre a importância da afetividade e sua correlação com o desenvolvimento da criança, faz-se necessário realizar uma breve síntese das teorias do desenvolvimento de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, famosos teóricos e especialistas na vertente educacional e que propiciaram à afetividade uma grande importância no processo pedagógico.

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual tem dois componentes, um cognitivo e um afetivo, e o desenvolvimento do afeto se dá na mesma direção que a cognição ou inteligência, isto é, a afetividade e a cognição, além de serem termos semelhantes são ainda dependentes um do outro, se complementando entre si.

Há que se considerar a relação vida afetiva e vida intelectual no desenvolvimento cognitivo do sujeito:

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (PIAGET, 1971, p. 271).

Na teoria de Vygotsky há uma ampla abordagem. Vygotsky explica que o pensamento se origina na motivação e na relação existente entre o afeto e o intelecto. Embora a afetividade seja uma questão que não teve muito aprofundamento em sua teoria, Vygotsky mostra a significância da relação entre os aspectos cognitivo e afetivo do funcionamento psicológico humano, pois para o supracitado teórico não se pode separar a dimensão afetiva da intelectual, elas são unificadas.

Conforme foi dito anteriormente:

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Por sua vez, La Taille (1992) cita que a dimensão afetiva ocupa lugar central na teoria de Wallon, onde as emoções e a inteligência são cruciais para o desenvolvimento da criança e o professor deve saber como agir com a emotividade dessa criança para assim poder instigar o seu crescimento.

Na relação professor-aluno, em conformidade com a teoria de Wallon, reportar-se que a afetividade no contexto educacional é, antes de tudo, articular como tratar as emoções do aluno. A emoção “é a exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

No campo da Educação Infantil, a relação que o professor mantém com o grande grupo de alunos e com cada um individualmente ocorre a todo instante, seja na sala de aula ou até mesmo em outros ambientes fora dela. É justamente nessa aproximação que acontece a base afetiva do conhecimento.

Na concepção de Mutschelle (1994), ao ingressar na escola pela primeira vez, a criança tem que ser bem recepcionada porque a partir desse momento ela estará se desvinculando de sua vida familiar para dar início a um novo ciclo, onde deverá se sentir amada, segura e protegida, principalmente pela pessoa do professor, com quem terá um contato mais contínuo e direto no seu cotidiano.

Por conseguinte, se na sala de aula a criança encontrar um professor bem-humorado, que goste dela, que seja paciente, gentil, dedicado, que preste atenção as suas emoções, certamente o processo de aprendizagem ocorrerá com mais fluidez e eficácia.

É importante que o professor e a criança mantenham a serenidade nas diversas situações do espaço escolar. O professor precisa manter com a criança um diálogo assim que acontecerem explosões de raiva. O silêncio, a tranquilidade, o afeto nessas circunstâncias são fundamentais para se preservar o bem-estar emocional tanto do professor quanto do aluno.

Como ressalta Saltini (1997, p. 91):

A serenidade e a paciência do educador mesmo em situações difíceis fazem parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor vão assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador.

Cabe ao professor ser um promotor da afetividade, procurando sempre dar apoio, incentivo e conselho a seus alunos e ao elogiar suas características positivas fará com que ele se sinta motivado e animado. “O elogio alivia as feridas da alma, educa a emoção e a autoestima. Elogiar é encorajar e realçar as características positivas [...]” (CURY, 2003, p. 143).

Ao fazer uso do afeto no ensino, o professor está tornando o ambiente escolar num espaço de acolhimento e o aluno buscará maiores progressos para sua aprendizagem. Assim, Chalita (2004, p. 153) reforça que: “O professor é a referência, é o modelo, é o exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas”.

Uma das motivações para o ensino e aprendizagem encontra-se no relacionamento instituído entre professor e aluno. Diversos dos problemas de conduta que afetam o processo de aprendizagem são decorrentes das carências emocionais e o professor pode resolver isso com uma simples atitude de afeto para com o seu aluno. Deste modo, a educação necessita ser edificada, tendo como pilar a união afetiva entre professor e aluno.

3.2 Afetividade entre os pares

A necessidade de convivência e comunicação é um traço inerente ao ser humano e o seu completo desenvolvimento só é possível nas relações afetivas de interação social para com os seus pares. A afetividade deve ser efetivada no contato livre entre as crianças, incentivando as competências sociais para uma melhor relação interpessoal com os seus pares.

No âmbito atual, a educação tem como papel principal proporcionar aos alunos as condições propícias para uma interação a nível físico, afetivo e social, não apenas entre si, mas com os professores e adultos que os cercam.

A socialização das crianças com seus pares na sala de aula desde a infância é bastante valiosa, pois permitirá que essas crianças possam romper as dificuldades de aprendizagem e

desenvolvam as suas habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. Mota (2013, p.09) enfatiza que “é através do desenvolvimento com o outro que ela desenvolve as suas estruturas, sejam físicas ou intelectuais”.

No relacionamento entre os pares, as crianças podem ter um maior desenvolvimento cognitivo e socioemocional através da afetividade. O relacionamento interpessoal com os pares na escola pode ser bem-sucedido ou malsucedido. Dessa forma, as relações interpessoais entre os pares podem contribuir imensamente para o desenvolvimento social da criança.

Como observa Almeida (2000, p. 12):

As relações entre pares assumem um papel autónomo na dinâmica do desenvolvimento social e são consideradas como pilares para a co-construção social do conhecimento. (...) elas contribuem activamente para o desenvolvimento de um comportamento social adaptado ou inadaptado.

À medida que vão crescendo, as relações interpessoais vão se reconstruindo internamente pelas crianças e isso se dá por meio da imitação dos adultos que fazem parte dos seus círculos de convívio. E são através dessas interações sociais que são construídas as funções psicológicas do indivíduo.

As autoras Paula e Oliveira (2000) alegam que há pouco tempo atrás, os estudos direcionados à relação criança-criança julgavam que era dever do adulto promover a socialização da criança na sua própria cultura, visto que para esses estudos as crianças sozinhas seriam inaptas para realizar tal feito.

Ao contrário desse pensamento, na vivência dessas interações, as crianças conseguem criar e dividir seus saberes, sua serenidade, emoções e agitações, que com frequência são resolvidos por eles mesmos, sem a interferência do professor. São nessas relações de troca que ocorre o ato de aprendizagem.

METODOLOGIA

Considerando-se que analisar de que forma a afetividade pode contribuir para o processo de aprendizagem na Educação Infantil, que vise à melhoria da aprendizagem dos alunos constitui o objetivo principal deste trabalho, buscamos com essa finalidade fazer uma pesquisa descritiva e de cunho qualitativo concernente a esse tema.

Para Gil (1991, p.46) as pesquisas descritivas têm como finalidade descrever características de populações, fenômenos e ainda promover a determinação através de variáveis.

De acordo com Botelho e Cruz (2013, p. 54):

A pesquisa qualitativa é aquela que busca basicamente entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, ela trabalha com descrições, comparações, interpretações e atribuição de significados, possibilitando investigar valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, realizou-se a revisão de literatura. Para Bandeira (2000 apud MOULIN; OLIVEIRA; ROSA, 2012, p. 04) “essa revisão fornece o suporte necessário para justificar, objetivar e formular o problema de pesquisa, além de permitir a definição da melhor estratégia para estudar e analisar o problema e seus dados”.

Diante disso é possível evidenciar que a revisão de literatura é essencial para elaboração de um trabalho científico de qualidade, remetendo-se ao presente problema de pesquisa e ainda proporciona esclarecimento do contexto teórico em que está inserido o problema de pesquisa até chegar à interpretação dos resultados.

Deste modo, se fez a análise dos escritos de Almeida, Bock, Chalita, Mahoney, Paula e Oliveira, Rossini, Saltini, dentre outros, com o propósito de compreender a afetividade e suas contribuições para o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Também os escritos de Piaget, Oliveira e La Taille foram consultados para discutir a importância da afetividade e sua relação com o desenvolvimento da criança.

Realizamos uma pesquisa de campo com aplicação de um questionário composto com três perguntas abertas e fechadas com 10 professoras efetivas da Educação Infantil que lecionam há cinco anos em uma creche localizada no município de Surubim, em turmas dos níveis de Berçário, Maternal I e Maternal II, nos turnos da manhã e tarde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico será realizada a análise dos resultados da pesquisa sobre as respostas que foram dadas pelos professores em relação ao questionário aplicado, estabelecendo um paralelo com o pensamento de alguns autores sobre a temática em questão.

Questionário
1. Na sua concepção, o que é afetividade?
2. Em sua prática pedagógica, há a presença da afetividade? SIM () OU NÃO ()
3. Quais os benefícios da afetividade para a melhoria no processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

Serão utilizadas as abreviações: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P6, P7, P8, P9, P10 para analisar as respostas das 10 professoras efetivas da creche campo de estudo localizada no município de Surbim-Pe, que atuam na Educação Infantil há cinco anos, nos níveis de Berçário, Maternal I e Maternal II.

Quando questionadas sobre a definição de afetividade, algumas professoras (4) compreendem a afetividade como sendo o conjunto de bons sentimentos, como afeto, carinho, amor que são compartilhados, interagidos entre as pessoas, em especial na relação professor-aluno. “Afetividade na minha visão é tudo aquilo que envolve sentimentos positivos, é uma troca de afetos muito importante entre professor e aluno na vivência escolar”. (P1)

Podemos observar que esse conceito de afetividade está diretamente relacionado com o instinto da maternidade, dos gestos de carinho, do contato físico em si, além de proporcionar a interação tanto entre professor-aluno como entre os pares (aluno-aluno), indo então de encontro com o que Vigotsky (1994) defende, que a afetividade é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança através da interação que se dá por meio das relações interpessoais entre os pares.

As demais professoras que participaram da pesquisa (6) conceituaram a afetividade como algo que está associado também com as peculiaridades de cada um, com a confiança, respeito, atenção, motivação. “Afetividade é ter uma sensibilidade aflorada, um olhar atencioso voltado para as especificidades de cada criança”. (P2)

Tal concepção ressalta a importância de se conceber a afetividade por uma visão mais ampla, não se detendo apenas à definição de carinho, afetos, mas também pela perspectiva das relações humanas, enxergando e entendendo o outro enquanto pessoa dotada de especificidades, corroborando assim com o pensamento de Arantes (2013), que enfatiza que a afetividade tem seu alicerce na cultura, não se restringindo ao mero toque, mas, principalmente à atenção, ações voltadas para a outra pessoa, possibilitando dessa maneira ao professor um olhar diferenciado para poder alcançar a sensibilidade nos seus alunos.

Na segunda questão, relacionada à presença ou não da afetividade na prática pedagógica dos professores, todos responderam que suas práticas pedagógicas em sala de aula

são permeadas por relações de afetividade e reforçam em suas falas a importância da afetividade para o bom relacionamento entre professor e aluno. “Minha prática pedagógica é alicerçada, sobretudo numa educação emocional, afetiva, buscando valorizar as relações interpessoais na sala de aula”. (P3)

Verifica-se dessa forma que, conforme Almeida (1999) é imprescindível que haja efetiva interatividade entre o professor e aluno, devendo ocupar a afetividade um lugar de destaque.

Na terceira e última questão sobre os benefícios que a afetividade pode proporcionar para a melhoria no processo de aprendizagem na Educação Infantil, as respostas das professoras foram uniformes. Todas as professoras destacaram a grande importância que tem a afetividade para a obtenção de um aprendizado mais produtivo e eficaz.

“A afetividade é uma ferramenta que o professor pode usar em sala de aula para que seus alunos evoluam no processo de aprendizagem. A criança aprende brincando por meio de trocas afetivas. Enquanto professora de Educação Infantil devo ter um olhar sensível com todas as esferas do desenvolvimento infantil: afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. São inúmeros os benefícios que a afetividade traz para o avanço no aprendizado da criança, como autoestima mais elevada, vontade de estudar, cooperação, solidariedade, interatividade, respeito mútuo, tolerância, etc.” (P5)

Esta concepção se aproxima do pensamento de Wallon (2010), que considera a formação da criança em sua totalidade (afetiva e cognitiva). O ser humano pode desse jeito ser afetado de forma positiva ou negativa em consonância com os estímulos internos e externos.

A pesquisa mostrou ainda que não só a relação afetiva entre professor e aluno é importante, como também dentro do próprio ambiente familiar do qual a criança faz parte, “já que muitas crianças chegam à escola com carência afetiva, com comportamentos agressivos. A família deve ser o primeiro ambiente depois da escola onde a criança possa receber afeto”. (P2)

Através da coleta desses dados foi possível tomar conhecimento da importância que possui a afetividade na etapa da Educação Infantil, inclusive no desenvolvimento cognitivo das crianças de 0 a 4 anos de idade.

Diante do exposto, percebemos que algumas professoras ainda não possuem um ponto de vista muito amplo sobre o conceito de afetividade, devendo ser bem mais trabalhado no ambiente escolar. A grande maioria das professoras tem consciência dos benefícios que o afeto tem quando interligado ao aprendizado da criança, mostrando-se propensas para

desempenharem seus papéis enquanto madiadoras, formadoras do conhecimento intermediadas pelas dimensões afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar sobre a afetividade, alguns de seus conceitos e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem, considera-se relevante destacar alguns aspectos discutidos no decorrer do trabalho, considerando-se as relações estabelecidas entre aluno-escola, família-criança, professor-aluno e aluno-aluno.

O primeiro aspecto se refere ao conceito de afetividade. Compreender o conceito de afetividade no contexto escolar é muito importante para que o professor possa ter uma maior reflexão sobre como está sendo introduzida a afetividade na sua sala de aula, auxiliando assim no aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

O segundo aspecto se relaciona com a relevância da afetividade na família. A família, e em particular os pais, necessitam tomar consciência de suas responsabilidades perante a formação dos seus filhos, dando-lhes amor, afeto, atenção e cuidados. É no relacionamento familiar que a criança primeiro deve encontrar o suporte afetivo para que possa participar de outras relações sociais.

O terceiro aspecto reporta-se à importância da presença da afetividade na escola. Compete à escola, mas, sobretudo ao professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, ter clareza de que a dimensão afetiva relacionada ao contexto educacional é indiscutível, posto que a afetividade e a cognição estão conectadas. Somente ocorrerá um bom desempenho no âmbito escolar se houver relações interpessoais positivas permeadas de afeto entre professor-aluno e aluno-aluno.

Além disso, o professor deve compreender que os sentimentos de respeito, aceitação, valorização de si e do outro devem mediar a relação pedagógica porque educar é um ato de amor. Ademais, é necessário levar em consideração ainda as características individuais da criança, posto que ela é diferente cognitivamente e afetuosamente em cada fase do seu desenvolvimento infantil.

Os relatos das professoras que participaram da pesquisa mostraram que elas se preocupam com o desenvolvimento afetivo e cognitivo de seus alunos, procurando proporcionar um ambiente acolhedor que transmita confiança, ensinando os limites, as regras de boa convivência de forma afetuosa. A afetividade na Educação Infantil como em todas as

fases da vida da criança contribuirá significativamente para o desenvolvimento integral da mesma.

Conclui-se a priori que a realização desse trabalho foi muito importante para minha formação enquanto professora da Educação infantil, trazendo reflexões sobre a minha práxis, reforçando ainda mais a importância da afetividade atrelada ao fazer pedagógico para uma educação transformadora, estimulando a atuação dos alunos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Ed. Papyrus, 1999.

ALMEIDA, A. R. S. **As relações entre pares em idade escolar**. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8098575. 2000.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus Editorial, 2003.

BOCK, A. M. B. (org). **Psicologia**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 13. ed. 1999.

BOTELHO, Joacy Machado; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenez da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CURY, Augusto J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MOTA, Gonçalves da Mota. **A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma**. Lisboa, 2013. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4085/1/NataliaMota.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

MOULIN, J. C. ; OLIVEIRA, L. T.; ROSA, R. A. **Revisão de literatura para trabalhos científicos**: amplitude e profundidade. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Agrárias. Departamento de Ciências Florestais e da madeira. Jerônimo Monteiro, 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MUTSCHELE, Marly Santos. **Problemas de aprendizagem da criança**: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

PAULA, Ercília M. A. Teixeira, OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **Comida, diversão e arte**: o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (Org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil, São Paulo: Cortez, 2000. p. 85-103.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

PIAGET, Jean. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

REGINATTO, Raquel. **Importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem**. 2013. ISSN: 1809-6220. Rio Grande do Sul, 2013. v.8. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/11_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Afetividade e aprendizagem**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 fev. 2017.

SILVA, Nelma Albino da. **A importância da afetividade na relação professor-aluno**. Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>. Acesso em 05 mar. 2017.

TIBA, I. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 2002.

VYGOTSKY, L.S **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Kátia Gerlânia Soares Batista ¹

Maria Josefa da Silva ²

Liélia Barbosa Oliveira ³

RESUMO

O presente trabalho apresenta as discussões sobre a importância da participação da família no acompanhamento de crianças com autismo e tem os seguintes objetivos: Analisar a importância da participação da família no acompanhamento de crianças com autismo que participam das atividades realizadas pela Associação de Pais e Amigos do Autista de Cajazeiras e Região Circunvizinhas- APAA no Município de Cajazeiras-PB, identificar na literatura os direitos da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especificamente o que preconiza a lei 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e estabelecendo diversas diretrizes para sua consecução. As características do TEA afetam as condições físicas e mentais do indivíduo, aumentando a demanda por cuidados e, conseqüentemente, o nível de dependência de pais e/ou cuidadores. A família exerce um papel importantíssimo na vida da criança autista e que a mesma nunca está preparada para lidar com essa realidade, assim, acaba tendo aceitação e passa a se inteirar mais sobre o transtorno que afeta a vida da criança, tentando proporcionar um bom tratamento, saber lidar e promover uma boa qualidade de vida. Nesse sentido, esse estudo mostra-se de grande relevância científica, uma vez que, servirá de fonte de pesquisa para futuros trabalhos, bem como, contribuirá na construção de estratégias para auxiliar as famílias na elaboração de suas vivências e maior interação com os serviços disponibilizados pela saúde mental e a educação, com vistas a favorecer um desenvolvimento das potencialidades da criança autista.

Palavras-chave: Acompanhamento, Autismo, Família.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade com padrões pré-estabelecidos, onde qualquer um que esteja fora deles é de primeira instância excluído. Esse é um paradigma que nós, mães e familiares, estamos quebrando. Embora ainda haja resistências por parte de alguns pais. Esta é a sociedade, que uma criança, com necessidades especiais, bem como sua família, se depara ao buscar apoio especial no campo da inclusão. Diante desta realidade, registramos a importância de abordar a importância da participação da família no acompanhamento da criança com

¹Graduada em Serviço social pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Mestre em Serviço Social pela UFPB, docente do Curso de Serviço Social das Faculdades Integradas de Patos-FIP, Docente e Coordenadora da Pós Graduação UNICORP - Polo Cajazeiras – PB, kattiagsb@hotmail.com;

²Graduada em Serviço Social da Faculdade Santa Maria-FSM, Especialista em Saúde Mental Belchior e em Atendimento Educacional Especializado – AEE, ggerlandia@gmail.com;

³ Graduada em História e Serviço Social, Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, lieliapb@hotmail.com

autismo, sendo fundamental conhecer as especificidades do transtorno para melhor intervenção familiar e terapêutica.

A motivação para realizar esta pesquisa partiu do surgimento de dúvidas acerca das dificuldades que a família da criança autista vivencia, e quais as mudanças no cotidiano e na dinâmica das famílias cuidadoras.

A criança depende dos familiares, enquanto membros sociais mais competentes e provedores de cuidados básicos necessários à satisfação de suas necessidades, exercendo uma enorme influência no desenvolvimento e crescimento dessa criança. Ao se deparar com o nascimento de um indivíduo com problemas de desenvolvimento, ou após um diagnóstico, a família precisa recorrer a profissionais específicos, sendo que muitas das vezes as famílias apresentam dificuldades em lidar com este tipo de situação, podendo desenvolver posturas e atitudes inadequadas que não contribuirão para o desenvolvimento da criança nem trarão equilíbrio da dinâmica familiar.

No que diz respeito à criança com autismo, podem ser verificadas alterações na dinâmica familiar, a qual pode ser afetada pelo sentimento de raiva, negação e até depressão. Dessa forma, as famílias procuram se adequar a partir das necessidades e anseios da criança, a fim de proporcionar melhor qualidade de vida.

No primeiro momento de investigação científica, foram levantados dados bibliográficos que fornecessem subsídios para a realização de uma especulação mais clara e minuciosa sobre as medidas tomadas em relação à temática em discussão. Em seguida, começamos a leitura e seleção do material bibliográfico que permitiu a elaboração do projeto de pesquisa a ser aplicado com as mães de crianças autistas que participam da Associação de Pais e Amigos do Autista de Cajazeiras e Região Circunvizinhas- APAA, os quais se constituíram nos sujeitos da pesquisa.

No tocante aos procedimentos metodológicos, a proposta exploratória desta pesquisa deu-se a partir de metodologias qualitativas e quantitativas, com predominância do método qualitativo, tanto na utilização dos instrumentos e técnicas de coleta dos dados empíricos, como na sua análise.

Para tanto, seguimos uma visão crítica-dialética, objetivando traçar um breve resgate histórico do objeto de estudo a luz de análises qualitativas na tentativa de evidenciar os aspectos mais relevantes da realidade investigada.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa com a finalidade de analisar a importância da participação da família no acompanhamento de crianças com autismo que participam das atividades realizadas pela Associação de Pais e Amigos do Autista de Cajazeiras e Região Circunvizinhas- APAA no Município de Cajazeiras-PB.

Como procedimentos metodológicos, realizamos a pesquisa de campo e bibliográfica, através de estudos e consultas em livros, Leis, Decretos, Resoluções, Artigos Científicos e sites sobre tema crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Os participantes do estudo foram familiares de crianças com autismo. Foram incluídos na pesquisa, os familiares que frequentam semanalmente a APAA. A preservação da identidade dos sujeitos foi garantida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obedecendo, portanto aos aspectos éticos e legais discriminados na Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretriz e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

A pesquisa qualitativa é capaz de incorporar o significado e a intencionalidade como inerente aos atos e as estruturas sociais e requer como atos essenciais a flexibilidade, a capacidade de observação e interação entre investigador e atores sociais envolvidos. Com a pesquisa qualitativa, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo foi realizado com as mães de crianças autistas associadas à APAA. A APAA possui vinte mães associadas, entretanto, priorizamos o número de doze mães que participam de forma ativa das atividades desenvolvidas.

A APAA está localizada na Trav. São Vicente nº 56 no centro de Cajazeiras, trata-se de uma entidade filantrópica fundada em 2017, a partir da experiência das atividades interventivas desenvolvidas durante o estágio supervisionado em Serviço Social.

A falta ou a escassez de especialistas, aptos para diagnosticar o autismo, e a demora em começar os tratamentos prejudicam e comprometem a evolução da criança. Na maioria dos casos, o autista é tratado com crianças com outros tipos de deficiências, ou seja, não recebem uma atenção específica para sua síndrome. Diante dessa realidade, os pais se vêem levados a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

formar associações, buscar profissionais que possam cuidar e orientar seus filhos, focando nos sintomas próprios da síndrome.

As atividades realizadas durante o desenvolvimento do Projeto Mundo Azul consistiram na realização de oficinas educativas, palestras e em rodas de conversa, nas quais, foram explicadas as características do espectro autista, possibilitando esclarecimentos de dúvidas e reflexões. Além disso, foram incentivados momentos para relatar e compartilhar as experiências relativas ao autismo. O projeto teve como intuito promover um espaço onde as mães pudessem compartilhar seus sentimentos e receber um suporte emocional. Foi a partir dessa experiência, que iniciamos as primeiras reuniões, com a presença de 20 mães, as quais se mobilizaram para organizar o processo de organização da APAA.

Em março de 2017 foi fundada a Associação de Pais e Amigos do Autista de Cajazeiras e Região Circunvizinhas- APAA, tendo seu reconhecimento Público Municipal pelo Projeto de Resolução 25/2017 aprovado no dia 24 de abril de 2017 pela Câmara Municipal de Vereadores do Município de Cajazeiras.

A APAA tem como objetivos: Defender os interesses e direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, habilitando ao convívio social por meio de atividades de desempenho funcional e oferecendo serviço de atendimento educacional em idade escolar; Observar suas características e particularidades, promovendo sua inclusão social, integrando-as na vida comunitária e familiar; Possibilitar o acesso da pessoa com TEA e de seus familiares aos serviços socioassistenciais em Cajazeiras e Região.

As Regiões Circunvizinhas que faz parte da APAA são: Poço Dantas, São João Rio do Peixe, Santa Helena, Poço Jose de Moura, Cajazeiras, Bom Jesus, São Jose de Piranhas e Cachoeira dos Índios. Os atendimentos são semanais, organizado por horário, cada criança é atendida uma hora por semana com as profissionais que compõe a equipe multidisciplinar: uma Pedagoga, sobre a supervisão de uma professora psicopedagoga, e algumas mães são atendidas semanalmente pelas psicólogas.

A partir do último Manual de Saúde Mental – DSM-V (2012-2013) o Autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não-especificado e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA.

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 considera as pessoas com TEA como pessoas com deficiência, sendo, portanto, possuidoras dos mesmos direitos legais que os indivíduos que apresentam outras formas de deficiência. Como cidadãos, possuem os mesmos direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e em outras leis, que são garantidos a todas

as pessoas. Além disso, as crianças e os adolescentes com autismo também são possuidores de todos os direitos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A Constituição Federal de 1988 assegura um rol de direitos à pessoa com deficiência, a saber: a responsabilidade da União, do Estado, do Distrito Federal e dos municípios de cuidar da saúde e da assistência social das pessoas com deficiência (artigo 23º, inciso II); a responsabilidade da União, dos Estados e do Distrito Federal de legislar sobre a proteção e a integração das pessoas com deficiência (artigo 24º, inciso XIV); a prestação da assistência social a quem dela necessitar, objetivando a habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência e a integração à vida em comunidade (artigo 203º, inciso IV); a responsabilidade do Estado de garantir o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, de preferência na rede regular de ensino (artigo 208º, inciso III).

A Lei nº 12.764/2012 considera como direitos da pessoa com autismo, dentre outros: a vida digna, a segurança, o lazer, a proteção contra abusos e explorações, o acesso aos serviços de saúde - atendimento multiprofissional, nutrição de forma adequada, medicamentos, informações que ajudem no tratamento, diagnóstico precoce -, o acesso - à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e à assistência social -, direito a acompanhante especializado, em caso de comprovada necessidade, aos que estiverem inseridos em escolas regulares de ensino (artigo 3º).

Dos vários benefícios disponibilizados para as pessoas com autismo dentro da assistência social, um merece destaque: o Benefício de Prestação Continuada (BPC), considerado o benefício de maior importância para a pessoa com deficiência e, conseqüentemente, para a pessoa com autismo. Trata-se de um benefício socioassistencial previsto na LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social), que garante um salário-mínimo por mês à pessoa com deficiência.

A Lei nº 13.146/2015 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (artigo 27)

O direito à educação, como já citado anteriormente, são assegurados pelo Estado à criança e ao adolescente com autismo, crianças com autistas são sujeitos de direitos e necessitam, para desenvolver-se, de famílias e de escolas acolhedoras e inclusivas.

São vários os espaços ocupacionais em que o profissional de Serviço Social poderá trabalhar com crianças e adolescentes autistas como, por exemplo, na assistência e

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

previdência social, na educação especial, ou mesmo em escolas regulares, e nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil.

Os Assistentes Sociais, dentre outras competências, devem orientar indivíduos e grupos de diferentes camadas sociais, identificando e fazendo uso de recursos; defender seus direitos e trabalhar no planejamento, organização e administração dos benefícios e serviços sociais. Nesse sentido, mesmo se o usuário com autismo não possuir autonomia devido às suas especificidades, os profissionais de Serviço Social devem intervir de modo que eles caminhem em busca de conquistá-la, através da socialização de informações, da inserção dos mesmos em programas e serviços e da conscientização de seus direitos.

Dizer ao usuário que ele tem direito é insuficiente, é preciso acionar os mecanismos concretos para que esse cidadão seja inserido nos serviços. Enfim, os assistentes sociais, além de conhecer e entender os direitos e garantias que são assegurados às crianças e aos adolescentes com autismo, deve intervir no campo das relações sociais para concretizar a efetivação e a consolidação desses direitos, trabalhando em conjunto com a equipe na qual ele está inserido, com a família e com a sociedade.

Importância da família no acompanhamento as crianças com autismo

No primeiro momento, apresentamos os dados referentes às categorias analisadas durante o desenvolvimento da pesquisa: Diagnóstico, Relação Escola e Família no acompanhamento com crianças autistas.

No que se refere ao diagnóstico das crianças, perguntamos as entrevistadas, em que momento percebeu que o filho possuía um transtorno. Desse modo, registramos as seguintes falas:

“Aos nove meses de percebi que minha filha já tinha um comportamento diferenciado pois a mesma não imitava sons como de animal, brincadeiras e tinha restrição ao toque, pois a mesma não gostava de ser abraçada. Mas não pelo autismo que entrei em luto e sim pelo outro problema que foi descoberto através do autismo que é um distúrbio metabólico, onde o mesmo impede da criança desenvolver”(Entrevista1)

“Percebi que meu filho não emitia sons, tinha dificuldade na fala, era inquieto.” (Entrevistada 2)

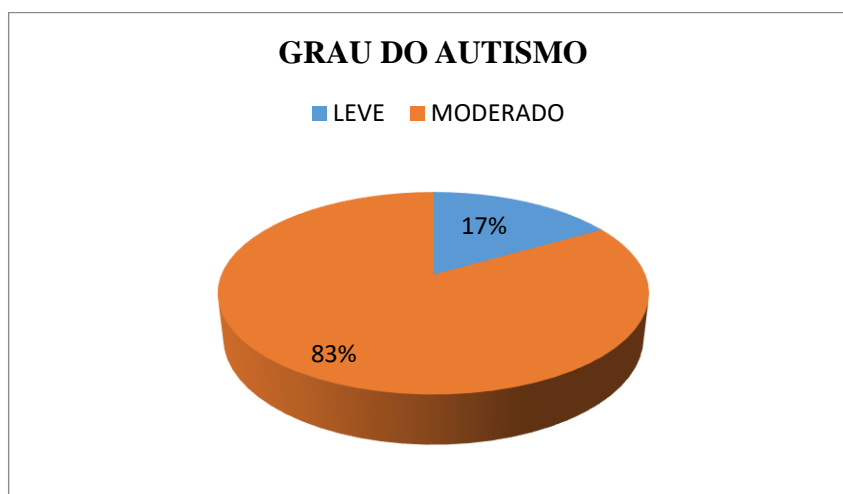
“Com cinco anos meu filho não falava quase nada, era muito agitado, não ouvia bem” (Entrevistada 3)

“Aos três anos de idade meu filho recusava determinados alimentos, só queria ficar deitado no chão, não aceitava ser contrariado, gritava muito. Isso me causava um estresse muito grande”. (Entrevistada 6)

Diante do início da apresentação dos sintomas de Autismo, o contexto familiar sofre rupturas imediatas na medida em que há interrupção de suas atividades rotineiras e transformação do clima emocional no qual se vive. A família se une em torno das dificuldades de sua criança, sendo essa mobilização determinante no início da procura por um especialista. O diagnóstico sempre deve ser realizado por um profissional qualificado, que contextualizará os sintomas na história de vida da criança.

Para Benczik (2000, p. 16) essas crianças “[...] não conseguem se adaptar adequadamente ao meio em que vivem e nem corresponder às expectativas dos adultos; por isso, o nível de estresse das pessoas que convivem com elas é sempre alto”.

Nesse sentido, perguntamos as entrevistadas se após a consulta ao especialista (Neuropediatra ou Psiquiatra Infantil), e confirmação do diagnóstico, qual era o grau de autismo da criança.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Conforme visualizamos no quadro acima, das 12 mães entrevistadas, 10 afirmaram que seus filhos apresentam autismo de grau moderado, enquanto que 02 afirmaram que seus filhos possuem autismo de grau leve.

De acordo com o DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), a classificação Transtornos Globais do Desenvolvimento foi substituída pelo novo termo **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. O objetivo foi acabar com as inúmeras subdivisões existentes e incluí-las dentro de um único grupo. Na prática clínica muitos

profissionais não se baseavam nas diferenças entre os vários subtipos, mas sim utilizavam os graus de severidade do transtorno como principal critério. Segundo o DSM-V (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V, 2014), o TEA pode ser classificado em: Grau leve (Nível 1), Grau moderado (Nível 2) e Grau severo (Nível 3).

Nível 1 – Necessidade de pouco apoio

Comunicação Social

- A criança necessita de apoio contínuo para que as dificuldades na comunicação social não causem maiores prejuízos;
- Apresenta dificuldade em iniciar interações com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, ocasionalmente oferecem respostas inconsistentes às tentativas de interação por parte do outro;
- Aparentemente demonstram não ter interesse em se relacionar com outras pessoas.

Nível 2 – Necessidade de apoio substancial

Comunicação Social

- A criança apresenta um déficit notável nas habilidades de comunicação tanto verbais como não-verbais;
- Percebe-se acentuado prejuízo social devido pouca tentativa de iniciar uma interação social com outras pessoas;
- Quando o outro inicia o diálogo as respostas, geralmente, mostram-se reduzidas ou atípicas.

Comportamentos repetitivos e restritos

- Apresenta inflexibilidade comportamental e evita a mudança na rotina, pois tem dificuldade em lidar com ela;
- Essas características podem ser notadas por um parente ou amigo que raramente visita a casa da família;
- A criança se estressa com facilidade e tem dificuldade de modificar o foco e a atividade que realiza.

Nível 3 – Necessidade de apoio muito substancial

Comunicação social

- Há severos prejuízos na comunicação verbal e não-verbal;
- Apresenta grande limitação em iniciar uma interação com novas pessoas e quase nenhuma resposta as tentativas dos outros.

Comportamentos repetitivos e restritos

- Há presença de inflexibilidade no comportamento;

- Extrema dificuldade em lidar com mudanças na rotina e apresentam comportamentos restritos/repetitivos que interferem diretamente em vários contextos;
- Alto nível de estresse e resistência para mudar de foco ou atividade.

Em continuidade a pesquisa, perguntamos as mães, se após o diagnóstico do autismo, seus os filhos são acompanhados por algum profissional da saúde mental. Visualizamos as respostas na tabela abaixo:

Psicólogo	07 crianças
Fonoaudiólogo	11 crianças
Psicopedagogo	08 crianças
Terapeuta Ocupacional	12 crianças
Neuropediatra	06 crianças
Psiquiatra Infantil	08 crianças

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Após o diagnóstico, os pais devem tirar as dúvidas com o médico sobre o que é o autismo, o que esperar da síndrome e compartilhar experiências com outras famílias que enfrentam o mesmo problema. Para isso, é necessário o apoio dos pais e dos familiares para incentivar, acompanhar e comemorar cada conquista na vida dos filhos.

O processo diagnóstico permite colocar em destaque a pessoa singular, com sua história e características únicas, fornecendo o contexto indispensável à compreensão do sofrimento ou transtorno mental de cada sujeito. A história, o contexto e as vivências apresentadas pela pessoa com TEA e sua família são fundamentais para o processo diagnóstico e para a construção do seu projeto terapêutico singular. Desse modo, o diagnóstico deve ser conduzido por uma equipe multidisciplinar que possa estar com a pessoa ou a criança em situações distintas: atendimentos individuais, atendimentos à família, atividades livres e espaços grupais. Em termos práticos, o primeiro objetivo das atividades planejadas para o desenvolvimento do processo diagnóstico é conhecer a pessoa ou a criança cuja família está preocupada. Caso contrário, corre-se o risco de uma reduplicação da problemática, provocando nos familiares uma catástrofe subjetiva (CRESPIN, 2004) e adiando, em muitos casos, o início do tratamento.

O Projeto Terapêutico Singular (PTS) é o direcionamento das ofertas de cuidado construído a partir da identificação das necessidades dos sujeitos e de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

suas famílias, em seus contextos reais de vida, englobando diferentes dimensões. O PTS deve ser composto por ações dentro e fora do serviço e deve ser conduzido, acompanhado e avaliado por profissionais ou equipes de referência junto às famílias e às pessoas com TEA. Ele deve ser revisto sistematicamente, levando-se em conta os projetos de vida, o processo de reabilitação psicossocial (com vistas à produção de autonomia) e a garantia dos direitos. Esta forma de organizar o cuidado permite que a equipe não seja capturada por demandas mais aparentes, perceptíveis, deixando de lado aqueles que pouco demandam por si e que podem ser de alguma forma invisíveis ao ritmo acelerado dos serviços de saúde. Tal forma divide a responsabilidade do olhar para cada pessoa que busca e se insere num ponto de atenção à saúde, de forma a garantir a plasticidade necessária aos serviços para responder às complexas demandas dos usuários e de suas famílias. (BRASIL, 2008)

O projeto terapêutico visa entender os modos de funcionamento do sujeito, das relações que ele estabelece e os impasses decorrentes. Parte do contexto real do o sujeito, das rotinas que estabelece, de seu cotidiano. Leva em conta a escuta da família e de outros atores importantes. Visa criar recursos e alternativas para que se ampliem os laços sociais, suas possibilidades de circulação, e seus modos de estar na vida; ampliar suas formas de se expressar e se comunicar, favorecendo a inserção em contextos diversos.

Perguntamos as entrevistadas como se dar o relacionamento com a escola e a família do autista. A maioria respondeu que o relacionamento com a escola apresenta algumas fragilidades, conforme visualizamos nas falas:

“Sempre acompanho meu filho na escola porque me preocupo com ele, mas a escola nunca chamou para uma reunião para explicar o comportamento do meu filho” (Entrevistada 4)

“A maioria das crianças autistas vai à escola normalmente, frequenta uma escola regular, porém, isso não quer dizer que serão capazes de desenvolver a aprendizagem como uma criança sem o transtorno” (Entrevistada 5)

“Tenho muita dificuldade de acompanhar meu filho na escola, pois a mesma não interage com a gente” (Entrevistada 10)

O Autista vive em seu próprio mundo, isolando-se de todos de seu convívio, dificilmente faz distinção de objetos, sente dificuldades de se relacionar com outras pessoas, rejeitam contatos físicos. Diante de tantas particularidades, é imprescindível que os educadores e familiares, sejam persistentes na busca de formas de interação com essa criança.

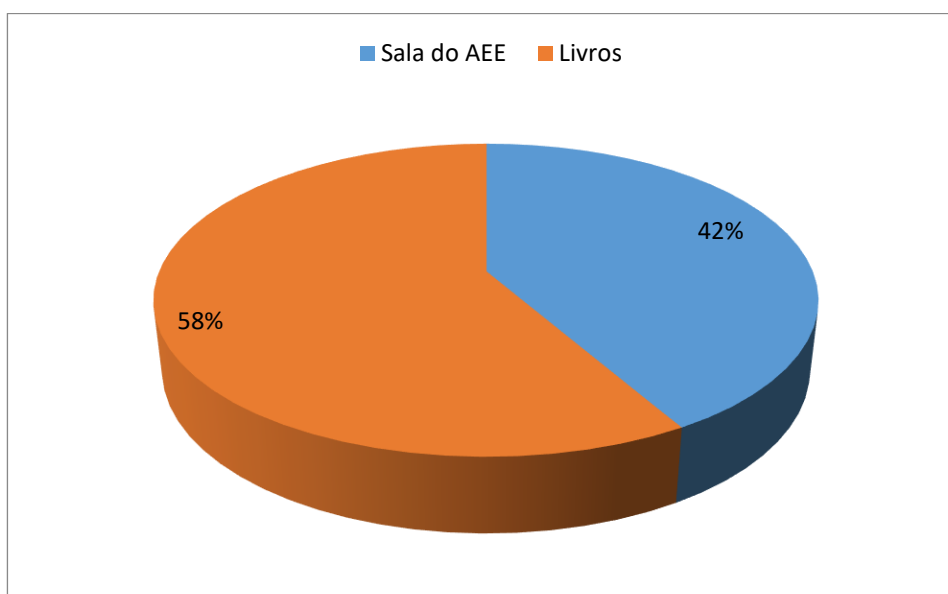
A inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola e da rede de ensino. [...]Os autistas têm gestos e atitudes diferentes, e

incluir os alunos dá trabalho. Os educadores têm de entender o autismo, compreender que aquele aluno processa as informações de maneira diferente, tem resistência a mudanças, pode ser mais sensível ao barulho. Cada uma dessas especificidades exige adaptações na rotina, complementa. É preciso, então, criar uma rede de apoio em que o professor da turma regular, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o coordenador pedagógico atuem em conjunto. Há que se mobilizar, também, diretores, funcionários, pais e alunos, de modo a envolvê-los em um projeto de escola inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem. (Revista Nova Escola, Jan.2013).

No contexto educacional, a escola passa a ser fundamental no desenvolvimento da criança, tanto na aprendizagem quanto na interação social, sendo a escola responsável a acompanhá-la no seu desenvolvimento, entretanto registramos que as escolas não apresentam condições objetivas para dar suporte no progresso das crianças autistas.

Em continuidade a pesquisa, perguntamos se a escola oferece recursos no Atendimento Especializado, conforme sinaliza o gráfico abaixo:

RECURSOS DISPONIBILIZADOS NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO- AEE



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, deu maior destaque à Educação Especial. Em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, faz saber:

Art. 58º. 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. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Ramos e Faria, (2011), discorrem que: Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades (p.77).

Nesse sentido, ressaltamos que o AEE deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. O AEE não substitui o espaço da sala de aula comum e não possui esta finalidade, ou de tornar-se uma sala de reforço, e é um agente que contribui para o processo de escolarização, suplementando-o, produzindo materiais didáticos e pedagógicos de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno. Seu foco reside na aquisição de autonomia e independência do aluno na escola e na vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social das pessoas com autismo deve começar em casa. Todo autista tem direito de ser acolhido por sua família, instruída e instrumentalizada para defender os direitos humanos das pessoas com autismo, possibilitando seu pleno desenvolvimento e a inclusão na sociedade.

O apoio e orientação às famílias são fundamentais para que elas possam desempenhar o papel de defender os direitos e promover o desenvolvimento das pessoas com autismo de maneira inclusiva. As famílias, quando conscientes do seu papel apoiam a inclusão e empoderam as pessoas com autismo em todos os aspectos de vida para que participem cada vez mais na sociedade.

No decorrer da pesquisa encontramos várias mães com dificuldades no tratamento do seu filho, pois faltam profissionais qualificados em nossa região para atender especificamente esta demanda.

Conclui-se, portanto, que todo processo aqui mencionado como causas e consequências sobre TEA, exhibe fatores relacionados a esse transtorno, tendo como objetivo mostrar a importância da família no cuidado com a criança autista sua participação desde o início do diagnóstico, como co-terapeutas, procurando dar total apoio e segurança à criança.

No contexto educacional, a escola passa a ser fundamental no desenvolvimento dessas crianças, tanto na aprendizagem quanto na interação social, sendo a escola responsável a acompanhá-la no seu progresso, possibilitando para que esse indivíduo possa se desenvolver sem muita restrição no meio social a qual está inserido. Sendo responsabilidade então dos familiares, introduzirem a criança em um ambiente novo, facilitando assim uma integração social, e para que isso aconteça de forma não muito traumática, tanto a escola quanto os professores, precisaram estar aptos para esse tipo de caso. Fica em evidência que para essa inclusão ocorrer, deverá ter todo o apoio da sociedade, sabendo que o indivíduo portador do TEA, necessita de atenção especial.

Vale ressaltar a importância da organização das mães enquanto Associação, espaço de fortalecimento e aprendizagem da causa autista.

REFERÊNCIAS

ACIOLY, Yanne. **Reforma psiquiátrica: construção de outro lugar social para a loucura?**. In: I Seminário Nacional de Sociologia e Política. Anais: Sociedade e política em tempos de incerteza. Paraná, UFPR, 2009. ISSN: 2175-6880.

AMARANTE P, organizador. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil.** Rio de Janeiro: SDE/ENSP; 1995. P.132

AMARANTE, P., **Saúde mental e atenção psicossocial.** 2. ed. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V.** Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/979/967>. Acesso em 20 de Outubro de 2017.

BENCZIK, Edyleine B. P. **Manual da escola de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** versão para professores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Revista Brasileira de Psiquiatria, c. 28, Supl I, p. 47-53. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 19 de out. de 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de Maio de 2019.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas.** OPAS. Brasília, novembro de 2005.

BRASIL. **Portariado MSN°336** de 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CRESPIN, G. A clínica precoce: o nascimento do humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção Primeira Infância). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v25n3/0103-6564-pusp-25-03-0276.pdf>. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DOURADO, Fatima. **Autismo e cérebro social.** Fortaleza: Premium Editora, 2012.

FILHO, Antônio Luiz Martins Maia; NOGUEIRA Louyse Amanda Nascimento Moraes; SILVA; Kamila Cristiane de Oliveira; SANTIAGO Roberta Fortes. **A importância da família**

no cuidado da criança autista. Disponível em:
[http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/saudeemfoco/article/view/v. 3, n. 1, art. 1, p. 66-83](http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/saudeemfoco/article/view/v.3,n.1,art.1,p.66-83), jan. /Jun. 2016. Acesso 17 de nov. 2017.

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

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/113146.htm. Acesso 24 de nov. 2017.

LEON, Viviane Costa. **Práticas baseadas em experiência para aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Editora Memnon, 2016.

NOVA ESCOLA, **Inclusão de autista um direito que agora é lei**. Disponível em:
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/conceito-de-/40485> Acesso em 16 de set. 2017.

Organização Mundial de Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.vol.1.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SALVADOR, Nilton. **Vida de autista... E eles cresceram**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva 2012.

A INCLUSÃO PELO MERCADO DE TRABALHO UM OLHAR SOBRE O SETOR DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO DA UEEES PROFESSORA YOLANDA MARTINS E SILVA

Roberto Carlos Figueiredo¹

Graciete da Silva Figueiredo²

Maria do Socorro Oliveira Castelo³

RESUMO

Este artigo analisa a inclusão pelo mercado de trabalho de alunos com deficiência intelectual, a partir do Setor de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho da Unidade Especializada Educação Inclusiva (UEEI) Professora Yolanda Martins e Silva, escola estadual de ensino que atende esses alunos. O objetivo é investigar como ocorre a capacitação profissional para que eles ingressem no mercado de trabalho. Para chegar aos objetivos propostos neste estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa descritiva exploratória na qual se aplicou a técnica de coleta de dados por meio de entrevistas, levantamento bibliográfico e informações do setor de orientação profissional. Verificou-se, entre os resultados desse estudo, que apesar das dificuldades enfrentadas, o projeto desenvolvido pelo setor de orientação profissional, tem se configurado como um espaço de interação onde os jovens trocam experiências sobre suas angústias no processo de inserção profissional. Verificou-se também que o setor de orientação profissional cumpre o seu papel formador quando dá aos seus alunos a oportunidade de eles romperem a barreira da exclusão social, pela inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Mercado de Trabalho.

¹Mestre em Saúde e Sociedade Endemia na Amazônia Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista: Gestão Educacional e Docência do Ensino Básico e superior, Esp. Educação Especial e Inclusiva Instituto Carreira. Esp. Educação A Distância Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSSELVI. Graduado Enfermagem - Universidade Estadual do Pará (UEPA), em Pedagogia pela Universidade Paulista e Licenciatura em Biologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSSELVI robertoenf21@yahoo.com.br

²Mestre Meio Ambiente, Esp. Gestão em Saúde e Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA). Esp. Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Vale do Acaraí (UVA) Gestão Pública por Competência - Universidade federal Rural do Amazônia (UFRA) e Esp. Gestão Educacional e Docência do ensino Básico e Superior, Esp. Educação Especial Inclusivo pelo Instituto Carreira. E-mail: graciete@ufpa.br

³Especialista: Língua Portuguesa e Análise Literária - Universidade do Estado do Pará (UEPA). Esp. Gestão Educacional e Docência do ensino Básico e Superior, Esp. Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Carreira Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA) e Licenciatura em Letras pela Universidade da Amazônia- UNAMA. socorro_castelo@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Segundo Mantoan (1997), o mundo do trabalho tem apresentado grandes transformações nas últimas décadas. A reestruturação produtiva, a flexibilidade das relações trabalhistas e a intensificação e precarização do trabalho criaram um contexto bastante complexo. Ao mesmo tempo em que há menos oferta de trabalho com carteira assinada, os que conseguem um emprego sofrem com a carga de atividades e com o grau de competitividade que, cada vez mais, exige qualificação profissional para que as pessoas se mantenham no mercado trabalhista.

Neste sentido, inserir a pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho é uma forma de inclusão e faz parte do compromisso ético de promover a diversidade, respeitar a diferença e reduzir as desigualdades sociais. No âmbito da Educação Especial, a preparação para o trabalho, ou profissionalização da pessoa com deficiência intelectual vem sendo discutida a partir do pressuposto de que o trabalho é uma das principais vias de inclusão social, sendo fator fundamental para minimizar a estigmatização sofrida por estes indivíduos. Logo, uma das tarefas ou metas básicas da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual é capacitá-los para exercer uma atividade profissional e auxiliá-los em sua inserção no mercado de trabalho formal ou informal.

Mas é importante destacar que a inserção das pessoas com deficiência intelectual no mercado profissional representa um grande desafio, visto que historicamente elas foram segregadas do mercado de trabalho. No entanto, após a criação da Lei de nº 8213/1991 (Lei de Cotas), esse quadro tem se modificado gradativamente, pois, com a instituição da lei as empresas são obrigadas a contratar pessoas com deficiência obedecendo a uma porcentagem de acordo com o número de empregados que possuem.

Amparada na determinação e nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica e Educação e Inclusiva, a Unidade Especializada de Educação Inclusiva Prof^a. Yolanda Martins e Silva, escola da rede estadual de ensino, localizada na Tv. Lomas Valentina, ps. Hortinha, nº 590, Marco, Belém/Pa., loco dessa pesquisa, vem inserindo, ao longo dos anos, no seu Projeto Político Pedagógico, práticas educativas que viabilizam a inserção de alunos com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

Nessa intenção, a UEEI Yolanda Martins mantém o **Setor de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho** que se constitui como um suporte de apoio

no processo de inclusão desses alunos no mercado trabalhista, com o objetivo de qualificar, inserir, acompanhar e garantir a permanência deles no emprego.

Segundo a gestora da UEEI, o Setor é mantido por meio de parcerias com empresas, instituições públicas e privadas. A qualificação dos alunos se faz por meio de oficinas de jardinagem, panificação e outros ofícios que os tornam aptos para trabalhar em diversos estabelecimentos.

Para auxiliar o andamento da pesquisa fez-se necessário atentar como a UEEI Yolanda Martins, prepara, avalia e direciona alunos com deficiência intelectual tornando-os aptos a exercer uma profissão. A investigação da capacitação desses alunos para ingressar no mercado de trabalho se deu a partir do **Setor de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho** da unidade.

Pelo muito que ainda se deve discutir sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e por fomentar essa questão social que não se esgota, justifica-se a importância desta pesquisa, principalmente, quando aponta caminhos possíveis ao aluno com deficiência intelectual, o qual deseja ter uma profissão e ingressar no mercado de trabalho.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica. Para a abordagem, adotou-se uma análise descritiva exploratória. Descritiva, quando Gil (1999), afirma que se pretende descrever, identificar, relatar, entre outros aspectos. Exploratória, por ser desenvolvida no sentido de proporcionar visão geral acerca de determinado fato. A pesquisa realizou-se na UEEI Yolanda Martins, da rede estadual de ensino, localizada na ps. Hortinha, 590, Belém/Pa. Os sujeitos são: uma gestora, uma coordenadora e dois professores do programa de orientação profissional.

Para chegar aos objetivos propostos, utilizou-se técnica de coleta de dados por meio de entrevista, que segundo Barbosa (ser professor.pro.br), é um método flexível de obtenção de informações qualitativas sobre um projeto.

A coleta foi realizada por meio de entrevista com a equipe da Unidade Estadual Educação Inclusiva Professora Yolanda Martins e Silva, por materiais impressos e meios eletrônico, na Biblioteca Virtual de educação (BVE) e em Acervos Bibliográficos. As fontes que fundamentaram esta pesquisa foram obtidas em trabalhos realizados nas seguintes bases: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (*LILACS*), *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

da Saúde (BIREME) e outros autores publicados em diversas revistas científicas na área da Educação, com foco em na educação especial inclusiva.

O tratamento dos dados se deu de forma qualitativa, por meio de interpretações dos apontamentos dos especialistas do tema, procurando atender aos objetivos destacados deste artigo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 INCLUSÃO E CIDADANIA: UM NOVO OLHAR

Esta seção dedica-se a discutir a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, principalmente, pela reflexão de autores renomados como Sasaki, Pan, Leite e Lorentz, entre outros, que discutem a temática da inclusão e contribuíram para a realização desse estudo, assim subdividido: 2.1 Um breve histórico sobre Deficiência Intelectual; 2.2 A deficiência o contexto social e a lei; 2.3 A inclusão pelo mercado de trabalho. 2.4. Alguns esclarecimentos sobre as dificuldades de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

3.2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com Luppi (2010) dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) revelaram que 10% da população mundial têm algum tipo de deficiência. Desse total, 50% são indivíduos com deficiência intelectual. Segundo a pesquisa feita pelo IBGE em 2010, existem 45.623.910 milhões de pessoas que possuem algum tipo de deficiência no Brasil, o que corresponde a 23,9% da população. Desse montante 4,3%, ou seja, 2.617.025 possuem deficiência intelectual.

American Association o Intellectual and Developmental Disabilities classifica o deficiente Intelectual como a pessoa que apresenta um desenvolvimento intelectual abaixo da média ou, pela definição da lei de cotas, limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais originando-se antes dos 18 anos de idade (PAN, 2008, p. 63).

Segundo postulados da OMS (2001), anteriormente as pessoas que apresentavam déficit intelectual eram chamadas de deficientes mentais, assim, a deficiência intelectual não era considerada uma patologia, e sim um sintoma. Hoje é inadequado classificá-la em leve, moderada, severa e profunda – níveis criados pela OMS em 1968 e alterados em 1992. Isso porque a deficiência intelectual de uma pessoa não pode ser qualificada isoladamente, mas,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sim, em função dos apoios que recebe para seu funcionamento social, profissional ou estudantil.

3. 3 A DEFICIÊNCIA, O CONTEXTO SOCIAL E A LEI

Segundo Sasaki (2004), no Brasil a grande maioria das pessoas com deficiência têm sido excluídas dos setores da sociedade, sendo-lhes negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis as outras pessoas em todas as áreas de atividade, tais como educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, desporto, turismo, artes e cultura dentre outras.

Reflete o autor, que inúmeras têm sido as lutas para a superação do preconceito de forma a possibilitar-lhes a inclusão efetiva. Legalmente, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, há referência à universalização dos direitos, independentemente de qualquer condição.

A legislação brasileira confere proteção especial às pessoas com deficiência, pois oferece garantias constitucionais em diversas leis, destacando-se, dentre essas, a lei de cotas que reserva vagas em concursos públicos, benefícios de estágio aos alunos de educação especial e a outros, de forma a viabilizar o acesso ao mercado de trabalho. (LEITE E LORENTZ, 2011, p. 68).

Nesse aspecto, é importante mencionar também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi ratificada pelo Brasil em 2008 e aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007. Trata-se de um documento abrangente e complexo, no qual os direitos das pessoas com deficiência são reafirmados em todos os âmbitos. No artigo 27, verifica-se a importância da promoção ao trabalho, inclusive daquelas que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação.

3. 4 A INCLUSÃO PELO MERCADO DE TRABALHO

A Lei de Cotas, como é conhecida a Lei nº 8.213 (1991), é um documento em defesa da inclusão, que garante o acesso ao emprego para pessoas com deficiência no Brasil. A lei obriga as empresas a partir de 100 (cem) funcionários, a preencherem uma porcentagem de seus cargos com contratação de pessoas deficientes (MT, 2007).

De acordo com Leite e Lorentz (2011) as razões que apontam para a necessidade de explorar o sentido do trabalho das pessoas com deficiência são justificadas pelos efeitos que o trabalho provoca na vida dessas pessoas, uma vez que elas saem da condição de isolamento

social e da dependência de outros para criar os próprios vínculos em outros espaços com outras pessoas e desempenhando outras atividades.

Sobre a profissionalização de pessoas com deficiência intelectual, Silva e Furtado (2012) partem do pressuposto que o trabalho é uma das principais vias de inclusão que permite ao indivíduo demonstrar suas potencialidades e competências, além do reconhecimento como cidadão. Consequentemente o trabalho exerce efeito reabilitador à medida que contribui para o aumento da autoestima, do ajustamento pessoal do indivíduo e do exercício da autonomia do sujeito. Segundo Sasaki (1999).

“Há várias ações para implementar a inclusão e tais ações devem ser simultâneas e enfatizar conceitos inclusivistas, como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, rejeição zero e outros “(SASSAKI, 1999, p. 9).

Em favor disso, a UEEI Yolanda Martins, por meio da proposta pedagógica da unidade, intenciona proporcionar aos seus educandos um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados e organizados no sentido de apoiar e complementar serviços educacionais comuns, de modo que venham a garantir a inclusão desses alunos no ensino regular e no mercado de trabalho.

3. 5 ALGUNS ESCLARECIMENTOS SOBRE DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Diante das dificuldades enfrentadas nesse segmento, as pessoas com deficiência acabam se sujeitando a isolamentos e diminuições sociais, o que se configura em injustiças contra a pessoa. Em defesa desse segmento de pessoas, a Constituição Federal de 1988, instituiu como base para o ordenamento jurídico brasileiro a dignidade humana no Art. 1º, inciso III, e como direito fundamental a igualdade, o Art. 7º, inciso XXI, postula a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência.

Dentre os direitos estabelecidos em âmbito constitucional que visam a inclusão social de pessoas com deficiência, destaca-se a Lei 7.853, de 24/10/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência - regulamentada pelo Decreto nº3298/99, que em seu Art. 28, dispõe que:

O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

O decreto acima citado veio abrir novos horizontes para a inclusão, dando oportunidade à pessoa com deficiência para que exerça com dignidade sua cidadania e alcance independência e autonomia pela sua colocação no mercado de trabalho. Segundo entrevistas com os profissionais da UEEI Yolanda Martins, essa oportunidade tem possibilitado para a pessoa com deficiência demonstrar seu valor junto à sociedade e à sua família, que tem modificado a visão de “peso ou inutilidade”, para uma nova concepção de elemento ativo e contribuinte para melhoria da renda familiar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos com a pesquisa, além das discussões que norteiam a mesma em seu objetivo. Para responder aos propósitos do estudo, o capítulo foi organizado em três eixos a seguir.

4.1 A UNIDADE ESPECIALIZADA E O SETOR DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A UEEI Yolanda Martins, vinculada à Coordenação de Educação Especial (COEES) e à Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), resolução nº. 305/93 do Conselho Estadual de Educação, fundada em 1979, foi criada com o objetivo de assegurar terminalidade educacional para pessoas com deficiência mental, que é o treinamento e a colocação profissional.

Desde sua fundação, a UEEI Yolanda Martins passou a organizar-se pelas Diretrizes Nacionais da Educação Básica e da Educação Especial e Inclusiva e se propôs a atender alunos com deficiências mentais com vistas a promover as potencialidades dos educandos. Fundamentada, reestruturou o Projeto Político Pedagógico da unidade promovendo atendimento educacional especializado por meio de setores, e passou a encaminhar alunos para cursos e estágios. A medida constitui-se como um suporte para o processo de inclusão.

Segundo a coordenadora do projeto da UEEI, são cinco os setores que ofertam atendimentos especializados aos alunos na unidade, entre eles o Setor de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho. Segundo sua constituição, objetiva promover

a inclusão e a qualificação do aluno com deficiência intelectual, no sentido de garantir sua permanência no mercado de trabalho e dessa maneira oferecer oportunidades para o mesmo exercer sua cidadania enquanto ser produtivo e criativo, possibilitando sua independência econômica, familiar e social.

O Setor apresenta-se, como um paradigma de inclusão, uma vez, que se destina a atender, orientar e qualificar alunos aprendizes com necessidades especiais que manifestem o desejo de ser incluídos no mercado de trabalho e envolvidos de forma significativa na sociedade.

Os benefícios da qualificação profissional são destacados por Sasaki (1997, p.96) quando afirma, que uma pessoa qualificada profissionalmente, e respeitadas suas necessidades, aptidões, aspirações e capacidades, independentemente do tipo de organização que a qualificou, o emprego certo lhe trará satisfação, elevará sua autoestima, aumentará o grau de motivação e conseqüentemente, melhorará seu desempenho pessoal, profissional e social. De acordo com o autor, o potencial existe em cada pessoa, não importa o grau de necessidade de sua condição.

4. 2 AÇÕES DO SETOR DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Segundo a gestora da UEEI Yolanda Martins, o Setor em estudo é mantido por meio de parcerias com empresas, ONGs, instituições públicas e privadas potencialmente empregadoras, bem como, instituições formadoras e também com recursos da comunidade. Há também bazares e feiras onde vendem trabalhos confeccionados pelos alunos.

Sobre tais ações, diz a diretora, que em um esforço conjunto a unidade procura meios possíveis para subsidiar o projeto no sentido de oportunizar aos alunos desenvolver na prática suas habilidades, capacidades acadêmicas e profissionais. Dessa maneira, busca continuamente soluções e estratégias para superar ou minimizar a exclusão dos mesmos, promovendo assim, o acesso de seus direitos numa sociedade inclusiva.

Dentre as diversas ações estão possibilitar a orientação profissional do aluno aprendiz visando seu maior nível de *desempenho ocupacional*. Nesse intento, profissionais da unidade buscam verificar a situação familiar do aluno visando orientar necessidades básicas observadas em diversos aspectos como frequência, comportamento, saúde e outros.

Busca também, articular junto às empresas e instituições formadoras garantia de vagas e parcerias que ofereçam estágios e cursos; conhecer a realidade do mercado de trabalho na

finalidade de identificar uma possível profissão; orientar os empresários quanto às capacidades e habilidades dos alunos com deficiência mental; facilitar a relação empresa e funcionários com o trabalhador deficiente; garantir junto aos órgãos competentes os direitos dos alunos quanto às condições dignas de trabalho; sensibilizar junto às escolas regulares a importância da participação dos alunos no programa de orientação profissional visando sua inclusão no mercado de trabalho. Essas atividades externas são realizadas pelo professor de campo.

Além de oportunizar a orientação para a inclusão e permanência do aluno no mercado de trabalho – assessoramento técnico pedagógico – também se verificou, que o setor de orientação profissional da UEEI Yolanda Martins oferece ao aluno aprendiz a capacitação por meio de *oficinas de empreendedorismo, de jardinagem e paisagismo*, no intuito de atender uma demanda de mercado que exige qualificação em educação ambiental, absorvendo assim, a mão-de-obra desses profissionais por meio do projeto, *Educar e cuidar do verde a partir da minha escola*.

Oferece também oficinas de horta, na produção de folhagens, e oficina de panificação, curso que dispõe de técnicas que viabilizam o aprendizado na fabricação de pães, doces e salgados com teor nutritivo a custo reduzido, de produção industrial, artesanal, incluindo a culinária paraense. O que torna os alunos aptos a trabalharem em padarias, farmácias, supermercados, clubes, instituições públicas e outros. Foi o que se constatou nos dados do Setor de Orientação Profissional da unidade.

Reforça a diretora, que um número considerável desses alunos já trabalha como embaladores, faxineiros, jardineiros, repositores, entre outros ofícios nas empresas de Belém. Diz ainda que a Delegacia Regional do Trabalho fiscaliza esse vínculo empregatício e indica a escola como referência às empresas da cidade. Dessa maneira os alunos possuem os mesmos direitos trabalhistas dos outros com carteira assinada.

Sob as orientações do Projeto Escola Viva (2000, p, 12), do Ministério da Educação, ressalta-se, que o conteúdo curricular proposto para formação profissional dos alunos do setor, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, dez/1996, que estabelece como uma das diretrizes para conteúdos curriculares da educação básica, a orientação para o trabalho. O capítulo III da LDB, trata especificamente da Educação Profissional, integrando-a ao sistema de educação nacional. No capítulo V, trata da Educação Especial, recomendando, preferencialmente, a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, prevendo serviços de apoio, e a educação especial para o trabalho.

Nessa determinação a gestora da UEES declara que os conteúdos desenvolvidos pela Orientação Profissional são elaborados pelos profissionais da unidade de maneira que os aprendizes possam superar suas dificuldades em detrimento de suas necessidades específicas.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), ao se referir a gestão da inclusão no mundo do trabalho para as pessoas com necessidades educativas especiais, recomenda buscar atividades economicamente rentáveis que correspondam aos seus projetos de vida, reconhecendo suas aptidões e potencial. Pois como afirma Sasaki (1997), o potencial existe em cada pessoa, não importa o grau de necessidade de sua condição.

Para Mantoan (1997) a inclusão social é um paradigma que estamos vivenciando. Não é algo fora do comum, mas, certamente, propõe mudanças significativas nos conceitos e nas ações sociais, da educação ao trabalho.

4. 3 A CAPACITAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COMO OCORRE.

Sobre esse aspecto, verificou-se pela entrevista com o professor 01, e na elaboração do projeto da UEEI Yolanda Martins, que a metodologia desenvolvida para a capacitação dos alunos, fundamenta-se em uma prática pedagógica-sócio interacionista, que procura considerar a diversidade e a especificidade do contexto social de cada um.

O setor de orientação desenvolve atividades extra e intraclases. As atividades extraclases são realizadas por meio de visita às empresas, instituições formadoras, eventos culturais e outras. Além dessas, os alunos participam de estágios tanto no mercado formal quanto no informal.

Quanto à metodologia utilizada na capacitação dos alunos, foi informado pelo professor 02, que ocorre duas vezes por semana, durante 2h por turno, para um grupo de 08 alunos, sob a orientação de 01 professor. Para esse atendimento a escola dispõe de uma sala. Se no horário das atividades o aluno estiver participando de cursos, estágios ou treinamentos, o atendimento dar-se nos locais de trabalho deste aluno.

No que concerne à descrição das atividades de classe, apurou-se que as aulas se desenvolvem a partir de conteúdos de relatos de experiências dos alunos que já estão no mercado de trabalho; socialização; reconhecimento do Eu e do Outro; higiene corporal; higiene ambiental; autonomia; documentos pessoais; competências e habilidades profissionais; pontualidade, assiduidade; tipos de trabalho; geração de renda e qualidade de vida.

As aulas acontecem por intermédio de dinâmicas de grupos; aulas expositivas e dialógicas; sessões de vídeos; elaboração de painéis, murais e outros. Discussão de conteúdos de textos relacionados ao mundo do trabalho; dramatizações; orientação individual, em grupo e familiar. As atividades extraclases são compostas de vivências variadas e se realizam em shoppings, feiras livres, supermercados, farmácias, microempresas e outros. E também por participação em eventos culturais, científicos; cursos profissionalizantes e estágios.

O ingresso do aluno no Setor de Orientação Profissional exige idade mínima 16 anos, que o aluno seja tenha deficiência intelectual e esteja regularmente matriculado (a) na UEEI Yolanda Martins. Após o ingresso no programa o estágio supervisionado terá a duração de seis meses. Deve ser remunerado com a carga horária de quatro horas diárias no período de segunda a sexta-feira, salvo os casos negociados entre escola e a empresa.

O estágio, obrigatoriamente, deve ter o reconhecimento e autorização das partes envolvidas empresa, escola e família. Ao final a empresa certifica a participação do aluno e seu desempenho profissional. Os Pré-requisitos para a o ingresso no estágio são o aluno estar regularmente matriculado no programa de orientação profissional, demonstrar interesse para o estágio oferecido, apresentar frequência igual ou superior a 75%, demonstrar responsabilidade em suas ações; ter participado no mínimo de 50% do conteúdo programático oferecido, ou demonstrar competência para função.

O desligamento do estágio ocorre nos seguintes casos: se o aprendiz não demonstrar interesse pela função oferecida, infringir normas da empresa, expirar o período de seis meses previsto, por demissão, se a frequência do estagiário for inferior à estipulada, faltas sem justificativa, por abandono do estágio.

A inclusão no mercado de trabalho é uma atividade realizada pelo professor de campo que faz o levantamento da oferta de vagas no mercado e também das aptidões dos alunos no sentido de verificar seu perfil profissional de acordo com a disponibilidade de vagas. À equipe do Setor de Orientação Profissional cabe selecionar os alunos aptos e também informar a família e aos alunos da possibilidade da inclusão no mercado de trabalho.

Concomitante a esse processo a equipe de profissionais da unidade se reúne com os representantes das empresas e instituições e permanece em contato, no intuito de verificar a possível seleção dos candidatos. Em caso de contratação, haverá acompanhamento e assessoramento técnico pedagógico à empresa e ao aluno durante sua permanência no mercado de trabalho ou até o período que o aluno necessitar desse acompanhamento. A avaliação do desempenho do aluno far-se-á em processo contínuo e processual.

O resultado do projeto da UEEI Yolanda Martins pode ser verificado pela inserção e permanência de cerca de 90 (Noventa) alunos no mercado de trabalho, dos 218 (duzentos e dezoito) matriculados na unidade. A meta do setor é realizar atendimento de orientação profissional para 100% dos alunos efetivamente matriculados no programa, no objetivo de incluir e garantir a permanência no mínimo de 80% desses alunos no mercado de trabalho. Para isso necessita, cada vez mais, fomentar parcerias no sentido de garantir estágios e cursos, e principalmente vagas para os alunos.

Considerando o mercado de trabalho exigente, diz a gestora da unidade que muitos deles que conseguem aprender um ofício, vêm continuamente, sendo solicitados e selecionados pelas empresas que aderem ao projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos ser bem clara quanto ao direito ao trabalho, sabemos que a realidade não condiz com a teoria, visto o grande número de pessoas sem acesso ao emprego, em todo mundo. Se essa constatação já é possível em relação às pessoas consideradas normais, o que dizer então das pessoas com deficiências?

O processo de inclusão da pessoa com deficiência, seja na escola ou no trabalho, requer diversos investimentos não só por parte da família e das empresas, como principalmente por parte do Governo, enquanto esfera pública, por conta disso, inúmeros dispositivos legais nos últimos anos vêm sinalizando para a necessidade e a importância das pessoas com deficiência serem incluídas tanto nos contextos educacionais quanto laborais

Em razão disso, as instituições educacionais vêm manifestando suas preocupações e demarcando os espaços desejáveis para que de fato a inclusão efetivamente aconteça. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho deixou de ser discutida apenas pelas entidades assistenciais e, aos poucos, vem fazendo parte de discussões de programas de políticas públicas do governo, empresas e entidades de qualificação profissional.

Nesse propósito, pode-se dizer, pelo estudo realizado que o Setor de Orientação Profissional da UEEI Yolanda Martins, apesar das dificuldades materiais de mantê-lo, cumpre o papel formador quando oportuniza aos seus alunos romper a barreira da exclusão social pela sua inserção no mercado de trabalho.

Esta pesquisa aponta que grande parte dos alunos com deficiência intelectual, inseridos na UEEI Yolanda Martins conseguem superar suas próprias limitações e minimizar suas

dificuldades. Eles cumprem suas tarefas com satisfação, realizam o trabalho que lhes é proposto com perfeição e constroem novos conhecimentos e habilidades, mesmo tendo certas limitações específicas e características da própria deficiência.

Resultados obtidos na pesquisa responderam de maneira satisfatória às indagações propostas, pois mostraram que a UEEI por esforço coletivo vem se configurando como um espaço de inclusão para pessoas com deficiência intelectual, auxiliando-as na luta pela sobrevivência e preconceito. Os alunos que participam do programa apresentam melhoria na qualidade de vida, pois passam a se considerar útil à sua família e à sociedade.

O trabalho desenvolvido na UEEI Y. Martins, mostrou que com relação à inclusão social, ainda estamos longe do ideal, mas mesmo diante das dificuldades o desafio é assumir o compromisso de amenizá-las. Relatar essa experiência de sucesso do Setor de Orientação Profissional da UEEI Yolanda Martins significa incentivar iniciativas semelhantes, pois se trata de um projeto para alunos com dificuldades intelectuais e que contempla e respeita a diversidade humana.

Há de se destacar que a pesquisa também trouxe um novo olhar na perspectiva dos desafios e superação de barreiras, que a pessoa com deficiência intelectual passa para estar inserida no mercado de trabalho.

Conclui-se que todos esses valores, capacidades e conhecimentos, assimilados e transferidos para o mercado de trabalho, resultem do aprendizado adquirido no **Setor de Orientação Profissional e Inclusão no Mercado de Trabalho**. Apurou-se, também, que o mercado de trabalho é um excelente canal para promover e impulsionar o desenvolvimento tanto interpessoal e pessoal quanto cognitivo da pessoa com deficiência, propiciando-lhe a oportunidade de sentir-se útil, aumentar a autoestima, desenvolver contatos sociais e tornar concreta uma atividade remunerada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA F. Eduardo, Disponível em www.superprofessoruniversitario.pro.br. Acesso em 09/0/52019

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991.

CONVENÇÃO DA ONU SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (Projeto de Decreto Legislativo nº 563, de 2008). Tratado Internacional de Direitos Humanos, aprovado na Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, e assinado pelo Brasil

em 30 de março de 2007. Entrou em vigor, juntamente com seu protocolo Facultativo, em 3 de maio de 2008.

Gil, Antônio Carlos. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEI 7853, de 24/10/1989, que dispõe sobre a **POLÍTICA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA** - Decreto nº3298, de 20/12/1999.

LEITE, Priscilla Vieira; LORENTZ, Cacilda Nacur. **INCLUSÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NO MERCADO DE TRABALHO**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.114-129, jul./dez. 2011.

LUPPI, M. F. A. **INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO**. TANGARÁ DA SERRA – MT, NOVEMBRO DE 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér et al. **A INTEGRAÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMA**. São Paulo: Mennon /SENAC, 1997.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO **PORTARIA N.º 09, DE 30 DE MARÇO DE 2007**.

RELATÓRIO SOBRE A SAÚDE NO MUNDO, (OMS, 2001): SAÚDE MENTAL: NOVA CONCEPÇÃO, NOVA ESPERANÇA. 1. SAÚDE MENTAL. 2. Transtornos mentais. 3. Serviços comunitários de saúde mental. 4. Custo das doenças. 5. Previsão. 6. Saúde mundial—tendências. I.

PAN, Mirian. **O DIREITO A DIFERENÇA: UMA REFLEXÃO SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Curitiba: (Instituto Brasileiro pós-graduação e Extensão (IBPEX), 2008. 212 p.

PROJETO ESCOLA VIVA- GARANTINDO O ACESSO E PERMANÊNCIA DE TODOS OS ALUNOS NA ESCOLA – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. UEES Profª. Yolanda Martins e Silva. Belém – Pa. 2012.

PROJETO SETOR DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO. Belém 2012.

SASSAKI, R. K. **INCLUSÃO: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **INCLUSÃO: CONSTRUINDO UM A SOCIEDADE PARA TODOS**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p

_____. **PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO**. Revista Nacional de Reabilitação. Edição de julho/agosto de 2004. Disponível em. Acesso em 21/05/2019.

SILVA, Nara Liana Pereira; FURTADO, Adelaine Vianna. **INCLUSÃO NO TRABALHO: A VIVÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil. 2012.

A INCLUSÃO SOCIAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO DO ALTO DO RIO NEGRO/AMAZONAS

Aline Sobreira Bezerra¹

Josivane Cordeiro Aleman²

RESUMO

O processo de inclusão no ambiente escolar tem como intenção mobilizar a sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, diante do pressuposto de que a principal característica do ser humano é a pluralidade. A inclusão no âmbito da Educação Física envolve um processo de reforma e melhoria das escolas como um todo, com o objetivo de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades sócio educacionais oferecidas na escola. Diante do exposto, esse estudo teve como objetivo avaliar a visão do docente no processo de inclusão social de discentes portadores de deficiência no âmbito da disciplina de Educação Física em instituições de ensino localizadas no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Esta pesquisa de caráter qualitativo e exploratório avaliou seis docentes de três instituições de ensino de âmbito Federal, Municipal e Estadual, através de um questionário estruturado elaborando abordando questões abertas e fechadas sobre o processo de inclusão social de discentes portadores de necessidades especiais. Os resultados mostraram que os maiores desafios enfrentados pelos docentes se refere à formação continuada para atender alunos com necessidades especiais e a estrutura física da escola para receber este público. Dessa forma, a formação continuada, o tempo de experiência profissional junto à sala de aula, materiais e metodologias utilizadas e a estrutura da escola são fatores que interferem significativamente na prática pedagógica dos professores junto aos alunos com necessidades pedagógicas especiais.

Palavras-chave: Educação física, Docentes, Inclusão social.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no ambiente escolar tem como intenção a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade (CONCEIÇÃO; VASSOLER; FRASSON, 2014).

¹ Doutora em Ciência e Tecnologia dos Alimentos; Graduada em Nutrição e pelo Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional; Professora do Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal do Ceará - UFC, alinecelo@hotmail.com;

² Graduada pelo Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira da Universidade do Estado do Amazonas, josirealeman@gmail.com.

Conforme descrito na Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível e independente das dificuldades e das diferenças que cada um venha a apresentar. Essas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos.

Mittler (2003) observa que a inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Faz parte da inclusão, criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros da comunidade escolar e social.

Sendo assim, a inclusão envolve um processo de reforma e melhoria das escolas como um todo, com o objetivo de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades sócio educacionais oferecidas pela escola (CONCEIÇÃO; VASSOLER; FRASSON, 2014).

Mantoan, Pioto e Arantes (2006, p. 44), ressaltam ainda sobre a ação metodológica em relação à inclusão que:

“As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação. O ensino que ministram diferem radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos”.

Partindo desse pressuposto, onde os contextos de ensino e aprendizagem são compostos por uma grande diversidade e que cada aluno possui uma base cultural, entendemos que estes possuem diferentes formas de aprender e progredir (CONCEIÇÃO; VASSOLER; FRASSON, 2014). A seguir serão observados alguns conceitos relacionados ao tema proposto.

A INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

O processo de exclusão escolar é histórico. A educação no princípio, apresentou-se como um privilégio para poucos. Registros indicam que vem de muito tempo a rejeição e aceitação por parte da sociedade. Conforme relatado por Carvalho (2010, p.21):

“Numa sociedade que prima pela normalidade, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o padrão estabelecido como ideal e de modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se como alvos de críticas e não de reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado”.

De acordo com Díaz et al. (2009), a sociedade, no seu dia a dia, precisa se adaptar as necessidades das pessoas com necessidades especiais, dividindo espaços com igualdade, e principalmente com respeito e aceitação as diferenças. Segundo o autor, as formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, tem levado uma parcela considerável de alunos à exclusão.

A ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva. Além disso, os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Oliveira (2011) ressalta que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos, igualdade de possibilidades e direitos, ainda que eles ofereçam diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando não apenas a igualdade de oportunidades, mas, principalmente, oferecendo a justa igualdade de condições.

A Declaração de Salamanca, que é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre a Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reformas de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e é considerado um dos principais documentos mundiais que visão a inclusão social, proclama que toda criança tem o direito a educação através de oportunidades de aprendizagem adequadas as suas características, interesses, habilidades e necessidades únicas. E quando se refere a Educação Especial, afirma que: “Escolas regulares com orientações inclusivas constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)”.

A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura na escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública que assumiu sua disseminação por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciado em 2003 (OLIVEIRA, 2011). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) profere que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, mudança no currículo, métodos, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades e o currículo deve ser o foco inicial (BRASIL, 1996).

Essa política proposta pelo Ministério da Educação, coloca para os sistemas de ensino regular, a tarefa de elaborar um projeto pedagógico inclusivo, um implementar de propostas e atividades diversificadas, um planejamento com recursos para a promoção da acessibilidade

nos ambientes e de atender as necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo. Atualmente o currículo deve estar comprometido com a diversidade humana e as diferenças culturais que compõe a realidade da escola. O currículo de uma escola deve ser aberto, flexível, autônomo, comprometido com o atendimento as necessidades educacionais de todos os alunos, sejam eles especiais ou não (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Díaz et al. (2009) embora a implementação dessas instituições inclusivas estejam apenas começando, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor barreiras que impedem ou restringem a permanência de pessoas com necessidades especiais.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é constituída em uma ampla área de adaptação que permite a participação de pessoas em atividades físicas adequadas as suas capacidades, proporcionando a estes tal experiência, além da valorização e a integração na sociedade. Quando a educação física é adaptada ao aluno que possui alguma deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, dando suporte na busca de uma melhor adaptação (CIDADE; FREITAS, 1997).

Strapasson e Carniel (2007) relatam que a Educação Física Adaptada (EFA) tem se constituído como condição para a pessoa com deficiência desenvolver as áreas motoras, intelectual, social e afetiva. E deve trabalhar, a individualidade do aluno, para aprimorar suas potencialidades individuais, não só dando melhorias na área motora, como também na afetiva e social.

Nesse processo de desenvolvimento do aluno, se faz importante o uso de recursos e estratégias de ensino que, segundo Almeida et al. (2008), são formas de se ensinar algo que além de criar situações de aprendizagem, também deve ser uma ação resultante de fatores variáveis e ao mesmo tempo inesperados e que, por sua vez, podem exigir adaptações planejadas ou não.

Assim, as estratégias se fazem necessárias a todo o momento na prática pedagógica do professor, sendo parte integrante e um fator condicionante para o ensino. Carmello (2001) afirma que estratégia é uma atividade constante, integrada a ação educativa e que deverá ser

criativa com várias possibilidades de combinações em cada mudança, portanto, ela se caracteriza como complexa e em constante mudança, mas sempre presente na prática pedagógica.

Ainda sobre estratégias de ensino Manzini (2010, p.15) salienta que: “É importante entender que estratégia não se resume a passos a serem seguidos exatamente como planejados, em que o professor os determina e, por isso, não podem ser modificados após o seu planejamento. Pelo contrário, ela é flexível e passível de ser modificada, caso seja constatada pelo professor a sua não funcionalidade para o aluno”.

Na EFA as estratégias passam a serem fundamentais, pois o professor irá intervir num universo que abrangem pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008).

Nesse sentido, Bueno e Resa (1995) dizem que a EFA para pessoas com deficiência não diferencia da educação física convencional em seus conteúdos, porém suas técnicas e métodos organizacionais são aplicados às pessoas com deficiência, objetivando atender suas necessidades, através de planejamento para a atuação docente.

A educação física enquanto componente curricular da educação básica tem que assumir uma nova postura, incluir e integrar o aluno as culturas corporais do movimento, formando o cidadão que irá reproduzi-la, voltando-se para lúdico, a socialização, envolvendo vários conteúdos, como, luta, dança jogos e brincadeiras, aptidão física e esportes em geral, em virtude da qualidade de vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p.75).

Soler (2005, p.105) defende que a participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física é de extrema importância, pois assim elas desenvolverão as capacidades, perceptivas, afetivas, favorecendo a sua autonomia, criticidade e independência.

No que se entende por educação inclusiva, é um compromisso social no qual os alunos com necessidades especiais são recebidos nas salas de aulas do ensino regular, assim tendo um melhor desenvolvimento, pois estão entrosados com os alunos do ensino regular os ditos "normais", tendo uma troca de experienciais, este ensino regular buscando subsídios para a interação, socialização e desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais (MONTEIRO; LUSTOSA, 2008).

METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A prática pedagógica é a maneira na qual o professor de educação física ou de qualquer outra área usará para aplicação de conteúdo para um melhor ensino-aprendizagem, planejando antes da prática, como alguns conteúdos que os estimulem a pensar, ou seja, uma prática reflexiva, adaptando a aula a todos, envolvendo atividades motoras, jogos e brincadeiras, dança, lutas, ou seja, valorizando a cultura corporal do movimento. Essa prática vem evoluindo bastante nos últimos anos, o professor passou a ser mediador onde é válida a participação do aluno nas aulas e não mais o professor que comanda e os alunos repetem, numa prática que visa à aptidão física que não tem nenhum significado para o aluno, que por sua vez tem que reproduzir modelos e fazer exatamente o que o professor mandar (RESENDE; SOARES, 1997, p.27).

Dessa forma cabe ao professor, saber inserir, na sua rotina de aula, atividade, material, local e instrução adequados para que os alunos com deficiência participem de todas as vivências da prática da educação física e de todos os desafios propostos. Isso se caracteriza como estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados ao planejar e aplicar programas de atividade física adaptada, área voltada aos conhecimentos da educação física visando a atender os alunos com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014).

Diante do exposto, não é a deficiência que impede o desenvolvimento do sujeito, mas as condições que lhes são proporcionadas podem ou não assegurar a transmissão e aquisição do saber sistematizado. Cabe, então, a educação fazer com que o sujeito com deficiência aprenda a utilizar-se de vias colaterais, tendo acesso aos mesmos conteúdos que os demais, pois o que deve ser valorizado são as potencialidades e não o defeito (MAZARO et al., 2008).

Para Soler (2005, p 131), “A Educação Física não pode separar pessoas por possuírem habilidades, e sim propiciar habilidades motoras.” Portanto, esta área pode proporcionar conhecimentos e desenvolvimentos, assim como outras áreas da educação, mais somente esta possibilita o desenvolvimento motor, seja em pessoas com deficiência ou naquelas em que são ditas normais.

A disponibilidade dos professores e sua preparação/qualificação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva. Marchesi (2004) apresenta uma visão parecida ao comentar que criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de

qualidade. Além disso, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. A maior dificuldade das escolas inclusivas se refere aos professores em seu conjunto, e não apenas a professores especialistas em educação especial, por não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos.

Diante desses conceitos e buscando um maior entendimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes frente ao processo de inclusão, este trabalho teve por objetivo avaliar a visão deste público no processo de inclusão social de discentes portadores de deficiência no âmbito da disciplina de Educação Física em instituições de ensino localizadas no município de São Gabriel da Cachoeira (SGC) no estado do Amazonas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo e exploratório avaliou três instituições de ensino por meio de um questionário estruturado elaborado pelos autores, constando de perguntas abertas e fechadas. O questionário estruturado elaborado foi composto por seis perguntas abertas e fechadas, abordando sobre:

1. A vivência do docente no processo de inclusão do discente com deficiência,
2. Os tipos de deficiências encontradas,
3. Como o docente motiva o discente a participar das aulas de Educação física,
4. A estrutura física da escola para receber discentes com deficiência e como a mesma tem se adaptado diante dessa situação,
5. Se o docente se sente preparado/capacitado para lidar com o discente com deficiência,
6. Que tipo de metodologias de ensino e aprendizagem o mesmo utiliza em suas aulas,
7. A escola disponibiliza aos docentes de cursos de capacitação na área da inclusão social de discentes com algum tipo de deficiência.

O instrumento foi direcionado a seis docentes de Educação Física das seguintes instituições públicas de ensino localizadas na região do Alto do Rio Negro no estado do Amazonas denominada São Gabriel da Cachoeira, entre os meses de julho de 2017 a março de 2018 entre elas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM/CSGC), Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna, Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira.

São Gabriel da Cachoeira é um município brasileiro com maior predominância da população indígena, sendo também conhecido como "Cabeça do Cachorro", por seu território

ter forma semelhante a cabeça desse animal, localizado no interior do estado do Amazonas, região norte do país, na fronteira com a Colômbia e Venezuela, extremo noroeste do Brasil.

A aplicação do questionário teve como finalidade verificar a presença de discentes portadores de deficiência, que frequentavam as aulas de educação física e avaliar a atuação do docente diante deste público, abordando o processo de inclusão social. As respostas obtidas dos docentes foram descritas na íntegra no decorrer do texto.

A pesquisa realizada e o material fotográfico obtido foram devidamente autorizados pelas instituições participantes por meio da liberação da Carta de Anuência pelos órgãos superiores do município. Foram incluídos na pesquisa docentes da área de educação física que lecionavam para alunos com deficiência, de ambos os sexos, das instituições selecionadas na pesquisa e que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos aqueles que não atenderam aos critérios anteriormente citado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A. PERFIL DOS DOCENTES: SEXO, IDADE, FORMAÇÃO ACADÊMICA E TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.

A fim de ser preservada a identidade dos participantes da pesquisa, cada docente será identificado por um número (docente 1; docente 2; docente 3; docente 4; docente 5 e docente 6).

Docente 1, sexo feminino, formada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 33 anos de idade, tempo de experiência profissional de 1 ano e 3 meses como professora de educação física e leciona em uma escola da rede municipal.

Docente 2, sexo feminino, formada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 42 anos de idade, tempo de experiência profissional de 7 anos e 9 meses como professora de educação física, e leciona em uma escola da rede municipal.

Docente 3, sexo masculino, formado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 33 anos de idade, tempo de experiência profissional de 5 anos como professor de educação física, e leciona em uma escola da rede estadual.

Docente 4, sexo masculino, formado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas, 41 anos de idade, tempo de experiência profissional de 7 anos como professor de educação física, e leciona em uma escola da rede estadual.

Docente 5, sexo feminino, formada em Licenciatura em Educação Física, 41 anos de idade, tempo de experiência profissional de 15 anos como professora de educação física e leciona em uma escola da rede federal.

Docente 6, sexo feminino, formada em Licenciatura Plena em Educação Física, 45 anos de idade, tempo de experiência profissional de 10 anos como professora de educação física e leciona em uma escola da rede federal.

B. A VIVÊNCIA DO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO DISCENTE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

Os docentes 1 e 2, relataram que em suas aulas *“os alunos sentem uma certa dificuldade como insegurança e vergonha em interagir com os colegas, impedindo que eles participem das aulas juntamente com os outros colegas da turma”*.

O docente 3, disse ter *“vivenciado de forma tranquila, até porque são poucos os alunos dentro da escola que portam alguma deficiência”*.

O docente 4, relatou que em suas aulas *“o interessante é que os colegas não os enxergam como uma pessoa deficiente, e isso é muito importante”*.

O docente 5, afirmou que *“no momento não tenho alunos com necessidades especiais nas minhas turmas. Mas acredito que o processo de inclusão deva ser vivenciado buscando a autonomia e a sensibilização de todos os envolvidos no processo”*.

O docente 6, expôs que busca literatura e tenta adaptar algumas atividades de inclusão.

C. OS TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ENCONTRADAS

Os docentes 1 e 2 relataram que nas turmas em que lecionam se encontram alunos portando deficiência física (cadeirantes) e intelectual (autistas), deficiência auditiva e síndrome de Down.

Os docentes 3 e 4 afirmaram que nas turmas em que lecionam encontram-se alunos portando deficiência física (leve atrofia dos pés e mãos) e “mental” (termo usado pelo docente).

O docente 5 complementou dizendo *“nas minhas turmas não possuo alunos com necessidades especiais”*.

O docente 6 expôs que *“ainda não foi realizado um diagnóstico completo sobre o assunto, porém o mais visível é um cadeirante”*.

D. COMO O DOCENTE MOTIVA O DISCENTE A PARTICIPAR DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As motivações utilizadas nas aulas são semelhantes para os docentes 1 e 2, pois disseram que é usando a criatividade, confeccionando e utilizando materiais de apoio, e brincadeiras variadas que conseguem motivar seus alunos a participarem das aulas.

O docente 3 relatou que é *“de forma simples e dinâmica, tanto na parte prática como na teórica, sempre com a ajuda dos seus colegas de turma”*.

O docente 4, destacou *“fazendo com que eles façam o que os outros fazem”*.

O docente 5, comentou que não possui em suas turmas alunos com necessidades especiais, mas quando os tem, faz com que eles se sintam incluídos na turma e a turma a eles.

O docente 6, relatou *“auxiliando-me nas atividades, já cheguei a sentir-me impotente ele não poder participar em tudo, vejo no olhar dele a vontade de fazer igual aos demais.”*

E. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA PARA RECEBER DISCENTES PORTADORES DE DEFICIÊNCIA E COMO A MESMA TEM SE ADAPTADO DIANTE DESSA SITUAÇÃO

As respostas foram iguais para os docentes 1 e 2, onde relataram que *“a escola não é adaptada, não possui rampas de acesso, somente escadaria para ter acesso aos andares, e é utilizado apoio humano para carregar os cadeirantes, quando necessitam”*. Nesta unidade escolar, as salas de aula estão localizadas nos andares superiores, conforme visualizado ao fundo na Figura 1.



Figura 1. Pátio de atividades escolares da Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna/SGC (ao fundo no segundo andar se localizam as salas de aula).

Os docentes 3 e 4, relataram “*como a nossa escola é nova, ela tem toda a estrutura física para receber o aluno com deficiência, mas material pedagógico específico para trabalhar com esses alunos a escola não tem*”. A Figura 2 mostra as áreas comuns desta unidade escolar estadual.



Figura 2. Áreas comuns para realização de atividades escolares do Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira /SGC.

Os docentes 5 e 6 destacaram “tem rampas de acesso aos setores administrativos, pedagógicos, biblioteca e transporte parcialmente adaptado para conduzi-los até em casa”. A Figura 3 mostra as áreas de acesso para os discentes portadores de necessidades especiais.



Figura 3. Áreas comuns para realização de atividades escolares e acesso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM/CSGC).

F. O DOCENTE SE SENTE PREPARADO/CAPACITADO PARA LIDAR COM O DISCENTE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA, E QUE TIPO DE METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM O MESMO UTILIZA EM SUAS AULAS

Os docentes 1 e 2 asseguraram que sim, estão preparados. Porém, no início foi difícil e desesperador, mais com o tempo se tornou fácil por contar com o apoio pedagógico, e materiais de apoio adaptado e humano.

Os docentes 3 e 4 afirmaram que sim, pois o curso de educação física os preparou para esse tipo de situação. A metodologia utilizada são as mesmas para os dois docentes *“utilizar os mesmos métodos para todos, porém dando atenção especial para esses alunos”*.

Na visão do docente 5, o processo de capacitação é constante, pois a inclusão não é algo tão simples e requer planejamento e reestruturação constante das aulas. E disse também que sua pós-graduação é na área da presente pesquisa.

Já o docente 6, disse que em parte se sente preparado, *“busco pesquisar e fazer adaptações incluindo-os nas atividades”*. O mesmo ressaltou ainda *“preciso me aprofundar mais nas metodologias quanto a essa especificidade, ainda é muito pouco o que faço”*.

G. A ESCOLA DISPONIBILIZA AOS DOCENTES DE CURSOS DE CAPACITAÇÃO NA ÁREA DA INCLUSÃO SOCIAL AOS DISCENTES PORTADORES DE DEFICIÊNCIA.

Os docentes 1 e 2 relataram que a escola não disponibiliza aos mesmos nenhum curso de capacitação, e tudo o que sabem sobre o assunto foi devido o curso de graduação ter uma disciplina específica nesta área.

Os docentes 3 e 4 também afirmaram que a escola não disponibilizou cursos de capacitação específica na área até o momento.

Segundo o docente 5 a escola não disponibiliza nenhum tipo de curso de capacitação na área específica. E completa dizendo *“a instituição nos incentiva a nos capacitarmos e a buscar cursos que nos enriqueçam”*.

Já o docente 6 disse que a escola não disponibiliza, pois ainda não havia tido demanda.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados revelaram que trabalhar com alunos com necessidades especiais não é tarefa simples e que cada docente enfrenta esse desafio de maneira diferenciada. As diferentes deficiências encontradas nos alunos precisam ser consideradas na escolha das atividades a serem desenvolvidas com o grupo, sem prejudicar o trabalho individualizado e coletivo. Dessa forma, as estratégias se fazem necessárias a todo o momento na prática pedagógica do professor, sendo parte integrante e um fator condicionante para o ensino.

Foi observado no discurso dos professores o quanto a inclusão pode colaborar para a construção do conceito de diversidade humana e do respeito às diferenças individuais. Esses dados vêm contribuir com outras pesquisas que asseguram que a simples presença do portador

de deficiência junto a turmas regulares já consiste em grande aprendizagem para todos os envolvidos.

Quanto à estrutura física, a escola que recebe estes alunos deve estar em condições adequadas, pois esta influencia diretamente a questão da inclusão. Podemos comparar os dados entre docentes 1 e 2, que ministram em escolas da rede municipal: *“a escola não é adaptada, não possui rampas de acesso, somente escadaria para ter acesso aos andares, e é utilizado apoio humano para carregar os cadeirantes, quando necessitam”*.

Docentes 3 e 4, que lecionam na rede estadual: *“como a nossa escola é nova, ela tem toda a estrutura física para receber o aluno com deficiência, mas em material pedagógico específico para trabalhar com esses alunos a escola não tem”* (Figura 4).



Figura 4. Estrutura e espaços de integração das aulas de educação física da unidade estadual Centro Educacional de Tempo Integral Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira/SGC-AM.

Docentes 5 e 6, que lecionam em rede federal: *“tem rampas de acesso aos setores administrativos, pedagógicos, biblioteca e transporte parcialmente adaptado para conduzi-lo até em casa”*. Diante desses relatos, constatou-se uma grande diferença na estrutura física das escolas. Podemos destacar então que, isso contribui de maneira negativa na realização do compromisso de incluir.



Figura 5. Rampas de acesso ao ginásio e transporte escolar adaptado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM/CSGC).

Quanto à capacitação docente os resultados mostraram que apesar de apenas um entre os seis professores se sentir em parte capacitado, todos estão de acordo que necessitam de cursos para se aperfeiçoarem e assim oferecer melhor serviço e contribuir para melhor aprendizagem do aluno portador de deficiência. Diante desta realidade podemos concordar com Sadalla (1998) quando afirma que a formação dos docentes deve acontecer de forma contínua e permanente, e que a falta desta formação específica constitui-se um dos grandes limites e dificuldades para o processo de implantação da educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), garante direito o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, da forma mais integrada possível. (Art. 205 e 208, inciso III, respectivamente do capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto).

Sendo assim, conforme observado durante a realização desta pesquisa, há vários obstáculos que impedem que o oferecimento desse ensino não chegue até o público fim de forma adequada, dentro dos princípios da educação inclusiva, visto que essa realidade necessita de uma grande mudança por parte do poder público e da sociedade em geral, que ainda se sente despreparada para atender esses alunos e precisa ter um olhar sensível para este tema. Dessa forma, não basta somente incluir fisicamente o aluno com deficiência nas aulas de educação física, mas também organizar a estrutura física e pedagógica da escola para atendê-lo plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao objetivo do estudo, os dados revelam que embora os sujeitos tenham como elemento em comum a formação inicial universitária, isso não lhes garante capacitação suficiente para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência.

Pode-se observar que algumas instituições em São Gabriel da Cachoeira/AM apresentam uma estrutura física excelente e adaptada para atender aos discentes portadores de necessidades especiais, mas ainda necessitam priorizar material pedagógico específico para trabalhar com os alunos.

A formação continuada, o tempo de experiência profissional junto à sala de aula, os materiais e metodologias utilizadas e a estrutura da escola são fatores que interferem significativamente na prática pedagógica dos docentes junto aos alunos com necessidades pedagógicas especiais, e foram fatos relatados pelos docentes participantes da pesquisa como primordiais na temática do ensino e aprendizagem desse público na região de estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. G. et al. (Org.). **Goalball: invertendo o jogo da inclusão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1; n. 1; p. 73-81, 2002.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988). Ministério da Educação. **Seção que pactua a educação como direito de todos**. Capítulo III da Educação, da cultura e do desporto. Seção I da Educação Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01/08/2019.

BUENO, S.; RESA, J. A. **Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CARMELLO, E. Estratégia Cooperativa. In: BROTTTO, F.O. (org.). **Jogos Cooperativos nas organizações**. São Paulo: SESC, 2001.

CARVALHO, R. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

CONCEIÇÃO, V. J. S. DA; VASSOLER, C. B.; FRASSON, S. J. A prática pedagógica de professores de Educação Física frente à inclusão escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, ed. 32, v. 2, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.** Espanha: Salamanca, 1994.

DÍAZ, F. et al. (Orgs.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN: 978-85-232-0651-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 21/07/2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>

MANTOAN, M. T. E.; PIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. **Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física.** Marília: UNESP, 2010.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZARO, L. D. V. et al. **Algumas discussões sobre o trabalho docente na perspectiva do desenvolvimento e da escolarização de pessoa com deficiência.** In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial. Novembro de 2008. p.1-8.

MITTLER, P. **Educação inclusiva, contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, R. L. C. Sá; LUSTOSA, A. V. M. F. Educação Inclusiva: e os Professores o que pensam? **Anais Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 3, 2008, São Carlos, 2008.

OLIVEIRA, D. S. **Dificuldades e possibilidades de uma prática pedagógica lúdica na inclusão.** Monografia apresentada ao curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UAB/ UnB). Brasília: UnB, 2011.

PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R.C.G. **Educação Física Adaptada: Introdução ao Universo das Possibilidades.** In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F (org.). Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2008.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Elementos Constitutivos de uma proposta curricular para o Ensino-Aprendizagem da Educação Física na Escola: Um Estudo de caso. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar.** Niterói: EDUFF, 1997.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Editora Alínea, 1998. 136p.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural**. Editora Sprint: Rio de Janeiro, 2005.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na Educação Especial. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 104, jan, 2007.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016

A INTERFACE DE SETORES DE ACOLHIMENTO DO ALUNO EM UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Terezinha Teixeira Joca¹
Chrystiane Maria Veras Porto²
Marilene Calderaro Munguba³

RESUMO

Atualmente identifica-se um incremento de matrículas de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas no Ensino Superior, o que gera a demanda de preparação destas para acolher e garantir a sua permanência. Essas reflexões levaram ao interesse por esse estudo, com objetivo de descrever como se dar a interface entre setores de apoio e orientação ao aluno com foco em seu processo de aprendizagem e permanência no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que foi desenvolvida em dois momentos. O estudo ocorreu de agosto a novembro de 2018, com amostra de 14 professores lotados nos setores de atendimento direto ao aluno: Programas Tutoriais Acadêmicos e Núcleo de Educação a Distância, correspondendo a 93,3% do universo de 15 professores. Realizou-se a coleta de informações mediante aplicação de questionário e para análise das informações utilizou-se o software Nvivo e Análise Temática de Conteúdo, revelando as categorias: Significados atribuídos pelo professor à discussão sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas (NEE) na universidade; Temas de interesse na área da educação inclusiva; Dificuldades e facilidades enfrentadas durante o processo de interação na sala de aula com esses alunos; e, Interesse de receber apoio pedagógico no tocante ao planejamento do ensino voltado para o manejo das condições e estratégias didáticas adequadas aos alunos com NEE. Identificou-se uma perspectiva positiva para a acessibilidade e a inclusão educacional, identificação da necessidade de formação e orientação aos professores e, no contraponto, surge o preconceito dos colegas e as dificuldades intrínsecas do aluno.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino Superior, Formação de professores, Educação Inclusiva,

INTRODUÇÃO

Nos meados da década de 1990 surgia o paradigma da inclusão e as escolas regulares iniciaram importantes mudanças para acolher o estudante com deficiência em seus ambientes,

¹ Doutora em Psicologia Social pela Universidade Autónoma de Lisboa (UAL). Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Psicóloga. Professora do curso de Psicologia e Coordenadora do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza. Coordenadora do Grupo de Estudo Papeando (Con)texto, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação nas Profissões de Saúde da Unifor, terezinhajoca@unifor.br;

² Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor), Terapeuta Ocupacional e Assistente Social. Professora do Centro de Ciências da Saúde da Unifor. Coordenadora do Grupo de Estudo Sobre o Universo Surdo (GESUS) e Membro do Grupo de Estudo Papeando (Con)texto, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação nas Profissões de Saúde da Unifor, chrysporto@unifor.br;

³ Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi membro da equipe do Programa de Apoio Psicopedagógico, com expertise em Educação Inclusiva. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação para as Diferenças e os Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar (Edespi/UFC), mungubamarilene@gmail.com.

a exemplo da adequação dos espaços e do aprimoramento de estratégias metodológicas em conformidade com as diferenças. Destarte, passaram a ser necessárias medidas que regulamentassem a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência nas escolas, na busca de fazer valer o que já estava posto na atual Carta Magna Brasileira, como esclarece Braga e Feitosa (2016, p. 312): “A educação é direito de todos. É dever do Estado. É dever da família. Visa ao pleno desenvolvimento da pessoa. Prepara para o exercício da cidadania. Capacita para o trabalho. Essa é a essência do artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”. Em 6 de julho de 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que visa assegurar a acessibilidade e inclusão da pessoa em condição de deficiência com igualdade em todos os contextos. Em seu Art. 2º, consta a definição:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Assim, as pessoas em condição de deficiência detêm o direito do exercício pleno de cidadania, estando incluído, o direito a educação formal em situação igualitária, respeitando as especificidades. Ressalta-se aqui o item V do Art. 28:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015)

Mas, a garantia de uma aprendizagem significativa, não está no desenho da lei, faz-se necessário comprometimento e preparação das instituições educacionais e dos professores.

Como complementam os autores: “Às pessoas com deficiência, em decorrência de sua própria condição específica, são impostos maiores obstáculos, de forma que, no percurso da inclusão, a garantia de isonomia por si só não a realiza efetivamente (BRAGA; FEITOSA, 2016, p. 312).

A partir do desafio lançado, tornou-se premente a formação dos professores para essa nova proposta de educação. Considerando que é pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, deve ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2003, p.39). Isso não se resume às séries iniciais, mas envolve todos os níveis, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Como assinala Sá (2018, p. 9), “não faz muito tempo que a temática da inclusão povoa nossas instituições de ensino superior. É preciso assumir: só no último quarto de século orientamos *realmente* nossos olhares e ações para aspectos como diversidade, diferença, necessidades subjetivas e objetivas, processos especiais de ensino e aprendizagem e, claro, deficiência”. Essa entrega a proposta da educação inclusiva requer muito do professor e de sua compreensão sobre as diferenças. Daí a necessidade de uma preparação prévia e do apoio institucional.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018), referentes à evolução do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na educação superior, em 2009, a matrícula atingiu o número de 20.530, e em 2017 atingiu 38.272. O que exige das Instituições do Ensino Superior (IES) mudança de paradigmas educacionais, gerando mudanças na sua cultura organizacional, na práxis pedagógica e acolhimento de pessoas em situação de deficiência.

É neste contexto histórico e cultural específico das IES, onde se desenvolvem as ideias e as propostas de mudanças estruturais, que se buscam os avanços no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Destaque-se, ainda, que professores e alunos são protagonistas deste processo e, como assinala Marini (2013, p.15), “os primeiros como profissionais conscientes da importância de sua função e os segundos em número cada vez maior e de procedências sociais que representam a nossa realidade de contraste econômico, étnico e cultural”.

Nesta circunstância, a formação continuada do professor deve permear o cotidiano da sala de aula, oportunizando ao educador a reflexão e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, bem como a promoção e o protagonismo dos estudantes, potencializando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Pensando nesse novo foco, elaborou-se um Projeto de Pesquisa denominado “MEDIA - mediação do educador para docência inclusiva e acessível no ensino superior”, que, de acordo com Munguba, Joca e Silva (2018, p.187), o projeto citado “[...] se propõe a mediar a educação inclusiva, desenvolvendo ferramentas e estratégias com os professores para flexibilizar o currículo de modo que amplie a participação de todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentam alguma necessidade educacional específica”.

Este estudo, que ora se apresenta, tem o objetivo de descrever como se dá a interface entre setores de apoio e orientação ao aluno com foco em seu processo de aprendizagem e permanência no ensino superior.

A seguir haverá a breve explanação sobre setores envolvidos: Programa Tutorial Acadêmico (PTA), Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP), a partir do site da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), para melhor compreensão dessa interface.

Setores de acolhimento do aluno

Conforme mencionado anteriormente, urge a necessidade das IES se estruturarem para acolher e, mais que isso, formar os alunos que possuem alguma NEE. Foi a partir do século XXI que a educação inclusiva ganhou mais força e, prova disso, foi o aumento significativo no número de matrícula desses discentes no nível superior. Dessa forma, o Governo Brasileiro percebeu a necessidade de criar um programa que atendesse essa demanda, proporcionando acessibilidade a essa parcela da população. Nesse sentido, o Programa Incluir

propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2015).

Tornando-se a pioneira no serviço de acessibilidade entre as instituições privadas, a Universidade de Fortaleza, no ano de 2005, por meio da Vice-Reitoria de Graduação lançou uma proposta inovadora ao criar o seu Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP). Conforme Joca et al (2018, p. 22), o PAP surgiu “com o intuito de atender à comunidade acadêmica que denotava alguma necessidade educativa especial ou que apresentasse deficiência física, sensorial ou motora”. A partir de então, compreende-se o PAP como o setor da Universidade responsável por orientar e acompanhar alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que podem englobar questões cognitivas, emocionais, físicas, motoras, visuais e/ou auditivas (UNIFOR, 2019a).

O setor apresenta como missão: “promover a Cultura de Inclusão e Acessibilidade da comunidade acadêmica da Unifor” e seus princípios objetivos são: “1) Viabilizar os serviços voltados para a acessibilidade da pessoa com deficiência e dos alunos com necessidades educacionais específicas; 2) Oferecer suporte aos docentes, aos funcionários e aos pais de alunos no desenvolvimento de competência para praticar a inclusão educacional no ensino superior e 3) Contribuir com a promoção do bem-estar emocional da comunidade acadêmica” (UNIFOR, 2019a).

Acres que, no processo de aprimorar o acolhimento, fomentar a inclusão educacional e orientar os professores sobre acessibilidade e inclusão, foi constituído o projeto MEDIA para o acompanhamento do professor com alunos com necessidades educacionais específicas, em suas turmas, para dialogar sobre formas de atendimento às demandas da Educação Inclusiva e a parceria no desenvolvimento de estratégias para o processo ensino e aprendizagem das pessoas em suas especificidades (UNIFOR, 2019a).

Pensando nas questões acadêmicas que envolve o aluno, foi criado o Programa Tutorial Acadêmico (PTA) que tem como finalidade apoiar o estudante durante seu percurso acadêmico, contribuindo para a sua inserção no ambiente universitário, estimulando o seu processo de ensino e aprendizagem e potencializando sua formação profissional (PTA-CCS, 2019, p. 3) e “vem atuando como parceiro dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, trazendo estratégias que estimulem a participação dos alunos” (FONSECA et al, 2016, p. 3)

Esses dois setores atuam de forma integrada e parceira para melhor acolhimento ao estudante em suas demandas pessoais que possam interferir o seu processo acadêmico.

Como apoio nas atividades a distância e criação de tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência e comprometimento neurológico, os setores contam com setor que lida com multimídias e facilita a aproximação do estudante, por meio da Educação à Distância que atende toda instituição. Assim, o “Núcleo de Educação a Distância da Universidade de Fortaleza foi criado em 2003, com o objetivo de implementar as políticas de educação a distância definidas pelos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e de fornecer suporte administrativo, tecnológico e pedagógico aos Centros de Ciências” (UNIFOR, 2019b). Neste setor há a necessidade de atendimento direto ao aluno e de adaptação de material para as aulas em EAD, que atendam a demanda de acessibilidade para os alunos com deficiência visual, surdos, comprometimento neurológico e de aprendizagem. Há uma parceria direta com o PAP, para encaminhamento dos estudantes que revelam dificuldade em seu processo acadêmico, como também, para

adaptações das videoaulas e de todo material web, seja com traduções ou com a melhor forma de construir diálogo com o discente, para que o aluno compreenda o conteúdo disponibilizado, respeitando as especificidades da Língua de Sinais (LIBRAS), para os alunos com necessidades auditivas, bem como incluindo a audiodescrição nas aulas contempladas por alunos com deficiência visual (UNIFOR, 2009b).

A partir dos setores estabelece-se a parceria para atender as indicações do MEC no quesito acessibilidade. De forma que a comunidade acadêmica receba o que é emitido pelos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Superior (SINAES) PARTE I – avaliação de cursos de graduação (GRIBOSKI et al., 2013, p. 3) como,

acessibilidade entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.), pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes. Na educação superior o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino.

METODOLOGIA

O presente estudo se constitui um recorte do Projeto de Pesquisa: “MEDIA - mediação do educador para docência inclusiva e acessível no ensino superior”, com Parecer N. 2.393.849, emitido novembro de 2017, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Fortaleza.

Identificada como imperativa a exploração da percepção e atuação dos professores no acolhimento de pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE), foi realizado, como etapa I da coleta de informações, um estudo exploratório com os professores, no período de agosto de 2017 a julho de 2018, a fim de identificar a percepção destes sobre a proposta de inclusão no ensino superior e as suas demandas específicas, tanto do professor quanto do aluno. Daí a proposição do estudo atual, diretamente com os setores que atendem os alunos em suas diversas demandas e zelam por seu aprendizado e permanência a partir de atendimentos individualizados e orientações.

Este estudo caracteriza-se como exploratório (SEVERINO, 2016; BAUER; GASKEL, 2014; MINAYO, 2014), com abordagem qualitativa (MINAYO, 2014), desenvolvido no período de agosto a novembro de 2018, tendo como informantes 14 professores da Universidade, lotados nos setores de atendimento direto ao aluno: Programa Tutorial Acadêmico (PTA) e Núcleo de Educação a Distância (NEAD), estes últimos alocados em cargos de coordenação; correspondendo a 93,3% de um universo de 15 professores, que encaminham e lidam de forma parceira com o setor responsável pelo Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP), setor de inclusão. O recrutamento dos informantes foi realizado mediante comunicação institucional interna (CI). A distribuição dos informantes consta na Fig. 1.

Figura 1: Distribuição dos informantes (n=15)

Setor	Centro	N	%
PTA	CCS	5	33,3
	CCJ	2	13,3
	CCT	2	13,3
	CCG	2	13,3
NEAD		3	20,00
Total		14	93,3

Evidencia-se na Fig. 1 a distribuição dos informantes nos quatro (4) Centros de Ciências da universidade – Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) e Centro de Ciências da Comunicação e Gestão (CCG), além do Núcleo de Educação à Distância (NEaD). As informações foram coletadas a partir da aplicação presencial, nos respectivos setores, de um questionário (SEVERINO, 2016) com perguntas abertas e fechadas, elaborado pela equipe de pesquisa; as informações foram analisadas com o suporte do software Nvivo, por meio do lançamento dos textos contidos nas respostas dos participantes e lançados no programa, para que surgissem as categorias. Havendo, no momento, o recorte para cinco perguntas fundamentais: 1. Identifica-se acirrada discussão sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas (NEE) na universidade. Qual é a sua visão como professor (a) sobre essa discussão? 2. Você tem interesse em compreender/estudar alguma temática dentro da área da educação inclusiva? 3. Você já acompanhou um aluno com NEE? 4. Cite dificuldades e facilidades que você já enfrentou ou enfrenta durante o processo de interação com esses alunos na sala de aula. 5. Você tem interesse de receber apoio pedagógico no tocante ao planejamento do ensino voltado para o manejo das condições e estratégias didáticas adequadas aos alunos com NEE?

A partir das informações coletadas, foram estabelecidas as categorias temáticas: 1) Significados atribuídos pelo professor à discussão sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas (NEE) na universidade; 2) Temas de interesse na área da educação inclusiva; 3) Dificuldades e facilidades enfrentadas durante o processo de interação na sala de aula com esses alunos; 4) Interesse de receber apoio pedagógico no tocante ao planejamento do ensino voltado para o manejo das condições e estratégias didáticas adequadas aos alunos com NEE.

A análise das informações se deu, ainda, mediante o uso do método de análise temática do conteúdo (MINAYO, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de explorarmos como ocorre a mediação junto aos setores de atendimento acadêmico direto ao aluno, surgiu a pesquisa focada nesses setores com interface com o Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP).

Figura 2: Número de professores lotados nos PTA e de encaminhamentos ao PAP

Centro / PTA	Professores	Encaminhamentos ao PAP
CCS	6	209
CCT	2	31
CCJ	2	30
CCG	2	20
Total	12	290

A apresentação dos resultados e discussão está organizada de acordo com as categorias temáticas: 1) Significados atribuídos pelo professor à discussão sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas (NEE) na universidade; 2) Temas de interesse na área da educação inclusiva; 3) Dificuldades e facilidades enfrentadas durante o processo de interação na sala de aula com esses alunos; 4) Interesse de receber apoio pedagógico no tocante ao planejamento do ensino voltado para o manejo das condições e estratégias didáticas adequadas aos alunos com NEE. Ressalta-se que os informantes foram identificados por P1 ...P14, para garantir o anonimato deles.

Significados atribuídos pelo professor à discussão sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas (NEE) na universidade

Identificou-se que a maioria dos professores percebe a relevância da discussão sobre inclusão no âmbito do Ensino Superior. No entanto, esse debate ainda existe em nível pouco significativo na universidade em estudo como revelam os fragmentos de depoimentos.

De extrema relevância. Mas não tenho acessado essa "discussão acirrada". A meu ver, ainda discutimos pouco sobre isso. Os professores do Ensino Superior estão muito alheios aos desafios da inclusão. (P.1)

Importante e necessária. Professores, gestores e funcionários precisam estar atentos a essa questão. (P.8)

A inclusão deve ser planejada caso a caso e estabelecido critérios junto com os professores. (P.14)

Importante e necessária, além de ser igualmente importante oficinas de sensibilização sobre a temática. (P.4)

O estudante tem o direito, portanto deve ser incluído, mas para ser verdadeira, a inclusão haver preparação dos(as) docentes. (P.5)

Constata-se que esse é um tema polêmico devido à complexidade de fatores e agentes sociais envolvidos, mas há consenso sobre a necessidade de educação continuada para a formação docente. Não se trata de responsabilizar o professor, mas de reconhecer seu importante papel na gerência de um projeto pedagógico, marcado por troca de experiências com pares, oficinas pedagógicas, cursos e escolhas próprias. Galery (2017, p.19) reconhece que “a prática de cada professor se funda nessa polifonia”.

Temas de interesse na área da educação inclusiva

Esta categoria foi contemplada com respostas múltiplas por cada informante no questionário, o que torna inviável computar numericamente. Esta categoria é determinante ao considerar que a motivação do professor aponta para o nível de envolvimento na implementação, divulgação e capacitação voltadas para a cultura da inclusão na universidade. A Fig. 3 mostra o número de respostas por tema.

Figura 3: Distribuição dos temas de interesse na área da educação inclusiva

Área	Tema	N
O fazer pedagógico	Primeiramente, entender as necessidades especiais em geral	2
	Metodologias pedagógicas mais adequadas	1
	Adaptação de material	1
	Como estabelecer um relacionamento com os alunos com NEE	2

Educação de Surdos	Educação de Surdos	3
	Libras	4
Educação de cegos	Educação de cegos	2
	Braile	1
	Audiodescrição	1
Dificuldades de Aprendizagem	Dislexia	1
	TDAH	1
TEA	Espectro de autismo	1
Deficiência Intelectual	Deficiência cognitiva	3
Sofrimento Psíquico	Transtorno de ansiedade	1
EAD	A inclusão no ensino à distância	2

Evidencia-se uma clara intenção de buscar a mudança da forma como acontecem os processos do ensino e da aprendizagem da pessoa com deficiência (PcD). Suñé, Araújo e Urquiiza (2015) destacam que esta questão é relativa ao desenho curricular, às diretrizes pedagógicas, aos conteúdos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Dificuldades e facilidades enfrentadas durante o processo de interação na sala de aula com alunos com NEE

Ao serem indagados se tiveram a oportunidade de acompanhar alunos com NEE em sala de aula, 54,2% respondeu afirmativamente e 45,8% respondeu que não. Isso é relevante para identificar a vivência dos informantes com as especificidades desses alunos.

Facilidades pelo apoio dos demais alunos e a grande dificuldade é quando aluno com NEE e a família não cooperam. (P.6)

Esta afirmação aponta para o acolhimento dos colegas de turma que se mostra positivo, no entanto o próprio estudante com NEE muitas vezes não se sente acolhido. O apoio da família é fundamental nesse processo, mas deve-se atentar para a garantia da autonomia desses estudantes, o que, em geral, as famílias demonstram dificuldades em promover e, até mesmo, dar condições para.

Dependendo da deficiência! Com os alunos com deficiência auditiva tive dificuldade de comunicação. Com os de deficiência intelectual tive dificuldade de estratégias para facilitar a aprendizagem. (P.13)

Nos processos avaliativos e compreensão de conteúdos teóricos.

Em relação aos estudantes em situação de deficiência visual, as maiores dificuldades apontadas estão na área de infraestrutura, como piso tátil e indicações dos espaços em Braile.

Dificuldade de locomoção para os deficientes visuais, pois não há piso tátil no bloco K e Z. (elevador). (P.2)

Dificuldades: locomoção pelo bloco e pelo campus dos deficientes visuais; passar texto escrito para braile. (P.9)

Referente aos alunos em situação de deficiência física,

Só me recordo de um aluno com mobilidade reduzida. Não tivemos dificuldade. Havia abertura da minha parte a da dele para conversarmos sobre suas necessidades. (P.12)

Não enfrentei problemas. Apenas uma questão de adaptação do espaço, mas nada que possa ser considerado problema. (P.10)

Facilidade porque na maioria das vezes, eles são engajados e comprometidos em querer aprender. Dificuldades no sentido de desafios impostos pela falta de estrutura ou apoio institucional. (P.3)

Quanto aos alunos Surdos:

A principal dificuldade é a comunicação, como lidar sem dar mais facilidade, mais inserido no processo. (P.11)

Muita dificuldade no entendimento da escrita em provas. (P.1)

Dificuldade de incluí-los nas equipes. (P.14)

Deficiência Intelectual:

Dificuldade do próprio discente de absorver os conteúdos no ritmo dos demais alunos. (P.7)

O PAP aparece com um facilitador do processo de inclusão, com realce na aplicação dos testes avaliativos.

Facilidades: apoio do PAP nas provas; dificuldades: conscientizar a aluna que ela não tinha só benefícios. (P.5)

Ressalta-se que o PAP, além de disponibilizar espaço e estagiários para a mediação na aplicação das avaliações das disciplinas, também procede acompanhamento psicopedagógico para os estudantes que buscam os seus serviços, de forma ativa ou por encaminhamento.

Interesse de receber apoio pedagógico no tocante ao planejamento do ensino voltado para o manejo das condições e estratégias didáticas adequadas aos alunos com NEE

Todos os informantes indicaram seu interesse em receber apoio pedagógico e formação docente na área da inclusão no Ensino Superior, sugerindo a realização de oficinas, cursos e ainda:

Poderíamos organizar encontros mensais sobre educação inclusiva de acordo como os casos frequentes do PAP. (P.2)

Santos (2015) levanta a questão de que a acessibilidade curricular se constitui uma demanda determinante porque devido ao fato de o arcabouço epistemológico e didático-pedagógico não contempla a diversidade de tipos, formas e tempos de aprendizagem das pessoas, o que acarreta a identificação e denominação de necessidades educacionais especiais para aquelas divergentes.

Os aspectos positivos em relação ao acate dos processos de acessibilidade e inclusão educacional na Unifor, foi de forte significância, por ser indicado em unanimidade por todos participantes da pesquisa. Denotando que a cultura de acessibilidade e inclusão no ensino superior encontra-se em expansão. Indicam, ainda, que o manejo do processo inclusivo é um dos fatores principais para que haja uma inclusão positiva, somado ao apoio institucional.

Os impasses indicados abrangem a formação e a orientação para os professores, acessibilidade educacional, exclusão dos colegas em atividades pedagógicas e dificuldades intrínsecas do aluno com NEE.

Morosini (2016) afirma que o professor é o principal protagonista para atender às demandas de inclusão das diferenças, acessibilidade e permanência dos estudantes com NEE no contexto acadêmico.

Considero importante o professor ter conhecimento no início do semestre dos seus alunos com NEE e quais os tipos de deficiência que eles têm, como também, as referidas orientações. considero importante o professor ter conhecimento no início do semestre dos seus alunos com NEE e quais os tipos de deficiência que eles têm, como também, as referidas orientações. (P.13)

Dos Santos, Ramos e Faria (2016, p.77) ressaltam que “[...] o professor que acredita nas potencialidades dos estudantes preocupa-se também com a sua aprendizagem e o seu grau de satisfação”.

A partir das informações, percebeu-se que a acessibilidade e a inclusão, na instituição, exigem, o comprometimento de toda comunidade acadêmicas: professores, coordenadores, equipe técnica, colegas e o próprio estudante que denota NEE ou deficiência. E que os setores precisam se manter alinhados no acolhimento tanto do estudante como do professor, que recebe o estudante com deficiência ou NEE em sua turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade e a inclusão no ensino superior exigem preparo não só dos professores, mas de todos aqueles que fazem parte da instituição. A considerar desde a acessibilidade arquitetônica, passando pela curricular até chegar à acessibilidade de cunho mais subjetivo, que é a acessibilidade atitudinal.

Diante dos resultados, percebeu-se que o estudo denota relevância por trazer possibilidades de inclusão no ensino superior, quebrando os estigmas da incapacidade das pessoas com deficiência em seu processo acadêmico.

A proposta de inclusão e acessibilidade educacional na Unifor mostrou-se como uma perspectiva positiva e no contraponto apontaram a demanda primordial de implementação da formação e orientação aos professores no manejo de estratégias para o processo adequado de inclusão.

Desse modo, sugere-se campanhas de sensibilização e de fomento à cultura da inclusão no cotidiano da Unifor, que envolvam o protagonismo do professor e do estudante. Além da

ampliação da oferta de formação continuada do corpo docente de forma a beneficiar professores de todos os Centros de Ciências da universidade.

REFERÊNCIAS

BAUER, W. M.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRAGA, J. de C. F.; FEITOSA, G. R. P. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 310-370, dez. 2016. Editora Unijuí. <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 26 ago. 2019

DOS SANTOS, E. M. F.; RAMOS, I. C.; FARIA, S. Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre a permanência na Universidade. In: FREIRE, C. S.; MANGAS, C.; SOUSA, C. (Orgs.). **Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015 - INCLUDIT**, fevereiro 2016.

FONSECA, J. D. de L. et al. Planejamento de Carreira e Inserção Profissional: desenvolvendo o empreendedorismo acadêmico no ensino superior. **Anais VIII Encontro de Práticas Docentes**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p.1-9, out. 2016. Disponível em: <<https://www.unifor.br/web/pesquisa-inovacao/anais-dos-encontros-cientificos>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística de Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. [Acesso em 2019 ago 25]; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>

JOCA, T. T. et al. O PAP e a acessibilidade na Unifor: estratégias para inclusão no ensino superior. In: JOCA, T. T. et al. **Nuances da inclusão no ensino superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 13-30.

MARINI, T. **A função do ensino e a formação do professor universitário**. São Paulo: Paulus, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64, jan-mar, 2016.

MUNGUBA, M. C.; JOCA, T. J.; SILVA, R. N. Media – investimento na formação em serviço do professor para a acessibilidade e inclusão no ensino superior. In: JOCA, T. T. et al. **Nuances da inclusão no ensino superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 183-198.

RUBINSTEIN, E. Escola contemporânea: um sapato pesado? In: GALERY, A. (Org.) **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

SÁ, H. L. do C. Prefácio. In: JOCA, T. T. et al. **Nuances da inclusão no ensino superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 9-12.

SANTOS, G. C. S. A questão do currículo na educação escolar inclusiva: notas para o debate. In: SANTOS, G. C. S. et al (Orgs.). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 228-245.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SUÑÉ, L; ARAÚJO, P.; URQUIZA, R. Desenho de currículo para desenvolver competências: uma proposta metodológica. Aracaju: EDUNIT, 2015.

UNIFOR (Fortaleza). **Núcleo de Educação a Distância**. 2019a. s/p. Disponível em: <<https://www.unifor.br/nead>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

UNIFOR (Fortaleza). **Acessibilidade: Universidade de todos**. 2019b. s/p. Disponível em: <<https://www.unifor.br/nead>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

A INTERTEXTUALIDADE NAS CANÇÕES DA MPB: O CONHECIMENTO QUE CANTA E DANÇA

Emanoel Rodrigues de Souza¹
Ulissivaldo Caetano Costa da Silva²

Resumo: A proposta do presente estudo é direcionada à análise da intertextualidade junto às letras de canções da Música Popular Brasileira (doravante MPB), cujas teorias que sustentam esta pesquisa são oriundas dos estudos de Marcuschi (2008), Bakhtin (1990; 2000), Sant’Anna (1985), Maingueneau (1984), Koch (1997), Koch e Elias (2006), Platão e Fiorin (2000) e Jeandot (1997). Considerando-se o valor linguístico-discursivo existente na intertextualidade, o material utilizado vale-se da análise de textos de letras de canções consagradas da MPB que foram coletadas de discos do século XX, com um elevado valor comunicativo. Cujos discursos existentes nelas pressupõem a citação implícita e o resgate do universo cultural, semântico e linguístico do leitor/ouvinte, sobretudo, para a compreensão global dos textos a partir desse diálogo constante entre os mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade. Canções. Inferência.

1. INTRODUÇÃO

Temos a música, na sociedade atual, como um produto de fácil e de quase irrestrito acesso, a todos que possuam um *smartphone* ou computador e, até certo ponto, tal produto cultural é simplesmente descartável. Esse fato era impensável antes da revolução proporcionada pelo acesso à internet, com seus sistemas atuais de compartilhamento de dados, ou seja, pela “pirataria” ou pelo acesso a sites de conteúdo como o *Youtube*, que as fornecem sem nenhum custo aos usuários. Diante desse viés, teve-se também um maior contato com a cultura escrita e audiovisual, que antes se restringia a poucos privilegiados, evento que proporcionava uma inevitável massificação cultural manipulada pelos detentores dos mais importantes meios midiáticos. Todavia, não devemos nos esquecer de que isso ainda hoje acontece, mesmo com essas opções de uma maior facilidade de acesso a gêneros e a artistas vários e de variáveis níveis culturais.

Este artigo faz uma análise que engloba um estudo que se destina à reflexão de como as letras, de algumas canções da MPB, dialogam de forma implícita ou explícita com outros textos, proporcionando a intertextualidade. Fator textual esse que enriquece e amplia semântica, linguística e culturalmente a visão de mundo e de senso crítico dos

¹ Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, emanoelvox@outlook.com;

² Mestrando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, ulikid2008@gmail.com.

leitores/ouvintes. A fim de melhor esclarecer esse raciocínio, baseamo-nos nas noções de intertextualidade de alguns autores já supracitados, no entanto, citaremos de início um norte proporcionado por Marcuschi (2008, p. 29), cujo autor focaliza os critérios das relações existentes entre um determinado texto e outros textos relevantes já encontrados em experiências anteriores, sendo, por sua vez, usados “com” ou “sem” mediação. Aspectos que assaz nos auxiliarão na explicação de alguns pontos referentes à intertextualidade no gênero canção, que tanto nos engrandece comunicativamente.

Por outro lado, não podemos deixar de comentar que a análise feita por Marcuschi é complexa, contudo o teórico nos remete a uma visão consensual de que os textos jamais podem ser pensados de forma “isolada” e “solitária”. Tal percepção dependerá diretamente do conhecimento enciclopédico e de outras manifestações culturais que o leitor/ouvinte teve acesso anteriormente ao contato com a letra da canção ou de qualquer outro gênero textual.

Na primeira parte deste artigo conceituaremos teoricamente a intertextualidade utilizando-se das visões conceituais de Marcuschi (2008), Bakhtin (1990; 2000), Sant’Anna (1985), Maingueneau (1984), Koch (1997; 2006), Koch e Elias (2006), Platão e Fiorin (2000) e Jeandot (1997). Em seguida, analisaremos algumas letras de canções da MPB e comentaremos o quanto a intertextualidade se desenvolve nelas e proporciona um exercício de inferenciação e ampliação linguístico-cultural-discursivo nas pessoas que têm acesso a esse tipo de interação comunicativa.

2. Intertextualidade

Ao acessarmos o *Dicionário Etimológico: Etimologia e Origem das Palavras online*, podemos constatar que a vocábulo “texto” vem do idioma latino “texere” que, por sua vez, derivou a palavra “textus” significando em Língua Portuguesa “tecer” ou também “entrelaçar algo com fios”, ou seja, para se construir um tecido, em sua completude, faz-se mister uma ligação de vários fios, para que se chegue a um conjunto: uma unidade.

De forma, metafóricamente análoga, um texto segue tal princípio, não só no que se refere aos aspectos cotextuais, mas também contextuais e semânticos, pois como o poeta e filósofo latino Lucrécio (94-50 a. C.) disse no poema *De Rerum Natura* (Sobre a natureza das coisas) “Nada vem do nada”, em outras palavras, a cada texto que se produz, seja oral, seja escrito estamos interagindo com outros textos anteriores que, conseqüentemente, interagiram com outros e interagirão com o nosso e o nosso com outros, numa cadeia sucessiva e infinda de influências. Sendo, por sua vez, denominado por Julia Kristeva no término dos anos de 1960, a partir dos trabalhos de Bakhtin, no conceito denominado de “intertextualidade”,

conforme comenta Fairclough (2001, p.133) referindo-se à autora em sua obra. Apesar de Bakhtin não usar tal termo, sendo talvez um referencial para Kristeva o fato de Bakhtin (2000, p. 308) referir-se a todo enunciado como “elo na cadeia da comunicação”, pois o estudo dos gêneros se liga diretamente ao trabalho dele e assim mostrando que a identificação de outros textos em uma produção escrita ou oral é dependente do conhecimento prévio do leitor em relação ao repertório de leitura que ele possui, sobretudo, para a compreensão e a produção de sentido, tal conhecimento é de extrema relevância.

Esse dialogismo entre textos deve ser visto como algo frutífero e de extrema importância, porém seguindo níveis intencionais nessas comunicações, pois uma intertextualidade proporcionada por uma paródia não terá o mesmo desígnio de uma paráfrase. Já que àquela tem como intenção inter-relacionar o texto, porém com uma noção de imitação contestadora ou não, divertida ou o seu contrário, de obras várias, tais como: visuais, musicais, literárias, fílmicas entre outras. Já esta, como afirma Koch (1997, p. 47) se “revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, retoma, alude, ou a que se opõe”.

Em suma, a paráfrase relaciona-se com a intertextualidade, heterogeneidade e polifonia que, por sua vez, são conceitos abordados por Bakhtin (1990) diante da visão dele do “dialogismo”, no entanto, diferente da paródia, a paráfrase é, como diz Sant’Anna (1958, p. 28) a “intertextualidade das semelhanças” que, desse modo, é um novo texto produzido com criatividade e reflexão e, até certo ponto, original, porque se não o for trata-se de um plágio e não de uma paráfrase, ou seja, a paráfrase faz elevar a linguagem de forma referencial.

Maingueneau (1984, p. 83) nos diz que há uma distinção entre *intertextualidade* e *intertexto*, sendo que este se trata de fragmentos discursivos que aparecem e aquela seria o princípio geral que rege as formas de isso ocorrer, isto é, as regras do intertexto se manifestarem, que podem ser na literatura, na ciência, na arte plástica etc. Maingueneau, ainda, diferencia intertextualidade interna (discursos do mesmo campo discursivo) e a externa (discursos de campos discursivos diversos), ou seja, deve-se ficar atento no momento de se analisar um texto qual das intertextualidades se está processando, a fim de se melhor compreender ou se produzir a intenção discursiva.

Por sua vez, Marcuschi (2008, p. 130) diz que “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue”. Poderíamos, então, dizer que o autor faz uma relação direta do texto

intertextual com a arquitextualidade, em outros termos, seria a relação do texto com suas diversas classes às quais ele pertence (por exemplo, um poema de Cruz e Sousa, do século XIX, encontra-se em relação de arquitextualidade com a classe dos sonetos, com a das obras simbolistas, com a dos poemas, com a das obras líricas etc.)

Além disso, pode-se reforçar a discursão com as ideias da polifonia comentada por Koch (1991, p. 529-541) baseando-se nos estudos de Barthes (1974) ao dizer que “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Essa visão de Barthes nos remete a uma configuração heterogênea dos textos e o despertar para a percepção dos implícitos presentes nos discursos. Sendo assim, um discurso relaciona-se com outro, e tudo acontece como se o que se tem a dizer trouxesse ao menos fragmentos, em parte, de um discurso já antes dito.

A seguir veremos como as partes de textos prévios se expressam em textos atuais e como as modalidades de intertextualidades de desenvolvem nos discursos.

2.1. Intertextualidade e suas modalidades

Anteriormente observamos como há uma complexa rede de ligações entre as partes de um texto para se formar um discurso e um texto significativo em si, sendo assim definido como intertextualidade. Koch e Elias (2006, p.86) expande ainda mais essa concepção:

Em seu sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 86).

A intertextualidade é um fator nato na produção textual e a autora a confirmam como sendo condição fundamental para a produção de sentido, porque faz parte da memória coletiva e social de um produtor ou receptor de textos, uma vez que, todo texto está inserido em outro, já anteriormente produzido.

Com o intuito de nos aprofundarmos nesse estudo, veremos as concepções abordadas por Koch (1991 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 131) a cerca das várias modalidades de tipos de intertextualidade, sendo que destacaremos especificamente três: intertextualidade de forma e conteúdo; intertextualidade explícita e intertextualidade com textos próprios, alheios ou genéricos. Koch (1991) define da seguinte forma as modalidades supracitadas:

a) **intertextualidade de forma e conteúdo:** quando alguém utiliza, por exemplo, determinado gênero textual tal como a epopeia em outro contexto

não épico só para obter um efeito de sentido especial e assim desenvolver o discurso;

b) **intertextualidade explícita:** quando há citação da fonte do intertexto, como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiros para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação.

c) **intertextualidade com textos próprios, alheios ou genéricos:** alguém pode situar-se numa afinidade consigo mesmo e referir-se a seus textos, bem como mencionar textos sem autoria específica como os provérbios etc. (KOCH, 1991, p. 532).

Além dessas três modalidades citadas pela autora é importante que tenhamos em mente que há a possibilidade de a intertextualidade ser explícita, mas também, e muito frequentemente, ela pode vir implícita e essa relação é de grande relevância. Por isso é importante comentarmos essa modalidade citada por Koch e Elias (2006, p.92) em que elas a definem como ocorrendo sem a citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias. Nesse caso, exige-se do próprio interlocutor uma procura na memória para a possível identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no discurso dele. Ao não ocorrer isso, boa parcela ou quiçá toda a construção do sentido global do entendimento do texto fica prejudicada.

Dessa maneira, as variadas produções textuais inseridas por essa modalidade de intertextualidade, que não informa a fonte, por pressupor que o leitor já possua, estabelece diálogos que operam sobre textos alheios produzindo determinados efeitos de sentido muito utilizados, por exemplo, no humor, na canção popular, na literatura, na filosofia e muito contemporaneamente na publicidade.

Além de todas essas modalidades e intenções especificadas por Koch (1991) diante da intertextualidade, presentes nos textos com a intenção de se ampliar a comunicabilidade do discurso presente nos textos, faz-se necessário inserir nesse contexto as concepções de Platão e Fiorin (2000, p.20) no qual eles dizem que: “Um texto cita outro com, basicamente, duas finalidades distintas: a) para reafirmar alguns dos sentidos do texto citado; b) para inverter, contestar e deformar alguns dos sentidos do texto citado; para polemizar com ele”. Como podemos notar, a opinião dos autores perante a intertextualidade, é de que ela faz parte de uma intenção prévia e com um valor comunicativo muito expressivo e com uma carga semântica intencional e sobretudo que irá influenciar diretamente no resultado final do processo discursivo e de comunicabilidade presentes nos textos.

Desse modo, veremos a seguir como a intertextualidade está presente nas letras das canções da MPB e como ela influencia diretamente no discurso e na expressividade dos

textos, como mecanismo de comunicação, fazendo o leitor/ouvinte perceber o quanto é fundamental se construir um saber enciclopédico, uma vez que tal saber será usado tanto no instante da escrita, quanto da interpretabilidade dos textos. Pois, como afirmam Platão e Fiorin (2000, p.20) “Quanto mais se lê, mais se amplia a competência para apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio de referências, citações e alusões”. Por isso, cada livro que se lê torna maior a capacidade de aprender, de maneira mais completa, o sentido dos textos. Isso que os autores afirmam é essencial para a construção dos sentidos e fins proporcionados pela intertextualidade no momento da comunicação.

2.2. A intertextualidade presente nas canções da MPB

As canções se caracterizam por englobarem diversos aspectos da sensibilidade e da percepção humanas, além da ampliação discursiva que envolve o raciocínio das pessoas. Sendo assim, a comunicação direta ou inferencial é um dos seus intuitos diante das linguagens que utiliza. Objetiva-se em agir diretamente no receptor, pretendendo influenciá-lo, pois como afirma Jeandot (1997, p. 21):

Para ouvir, basta estarmos exposto ao mundo sonoro e possuímos o aparelho auditivo em funcionamento. Nunca cessamos de ouvir, de receber as impressões dos ruídos, dos sons. “Não podemos fechar a porta aos sons: não temos pálpebras auditivas.” Já a escuta envolve interesse, motivação, atenção. É uma atitude mais ativa que o ouvir, pois selecionamos, no mundo sonoro, aquilo que nos interessa. Dessa maneira podemos perceber na música seus elementos constituintes, como a tonalidade, os timbres, o andamento, o ritmo etc. A escuta envolve também a ação de entender e compreender, ou seja, de tomar consciência daquilo que se captou. (JEANDOT, 1997, p. 21).

A autora nos remete a todas as subjetividades e as inferências que estão por trás dos aspectos comunicativos de emissão e de recepção, que uma canção embute em si, tanto musical, quanto linguisticamente. E, perfazendo, esse raciocínio de Jeandot com o tema que é objeto deste estudo - a intertextualidade nas canções da MPB - nossa tarefa é sugerir que se possa identificar com apuro o quanto à utilização desse recurso linguístico está presente nas letras das canções e o quanto proporciona uma ampliação comunicativa, cultural e discursiva, por meio do estímulo a um aumento cada vez maior de pessoas ouvindo as letras das músicas, do seu entorno, com maior desenvoltura crítica e reflexiva.

Por outro lado, para que isso ocorra, precisamos sensibilizar os ouvidos, a fim de que se amplie uma real perspicácia na identificação das intenções dialogais entre os textos, que fazem parte do cancioneiro popular e que trazem em si uma expressividade comunicacional muito vasta. Pois, como afirma Koch (2006):

A intertextualidade é elemento constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/ recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. (KOCH, 2006, p.86)

A seguir analisaremos algumas canções da MPB e perceberemos o quanto é importante o processo de intertextualidade nas letras das músicas e como isso engrandece linguística e discursivamente os textos.

3. Análise da intertextualidade em uma canção de Belchior

Os poetas costumam encantar as palavras e quando as fazem cantar, damos-lhes o nome de letras de música, ou tão-somente letras. O poeta cearense Antônio Carlos Belchior (doravante Belchior) era mestre em encantar e cantarolar os seus versos. E é inegável que uma das suas principais marcas composicionais era se remeter a textos de outros poetas, ou seja, usava abundantemente da intertextualidade, como veremos na canção que inicia o disco *Todos os Sentidos*, de 1978, cujo título da música é *Divina Comédia Humana*.

A seguir transcrevemos a letra *Divina Comédia Humana* de Belchior e posteriormente comentaremos a intertextualidade presente nela.

Divina Comédia Humana

Estava mais angustiado que um goleiro na hora do gol
Quando você entrou em mim como um Sol no quintal
Aí um analista amigo meu disse que desse jeito, não vou ser feliz direito
Porque o amor é uma coisa mais profunda que um encontro casual
Aí um analista amigo meu disse que desse jeito, não vou viver satisfeito
Porque o amor é uma coisa mais profunda que uma transa sensual
Deixando a profundidade de lado
Eu quero é ficar colado à pele dela noite e dia
Fazendo tudo de novo e dizendo sim à paixão morando na filosofia
Eu quero gozar no seu céu, pode ser no seu inferno
Viver a divina comédia humana onde nada é eterno
Ora direis, ouvir estrelas, certo perdeste o senso, eu vos direi, no entanto:
Enquanto houver espaço, corpo e tempo e algum modo de dizer não, eu canto.
(BELCHIOR, 1978).

Já de início, com o título *Divina Comédia Humana*, podemos observar o quanto está implícita a intertextualidade utilizada pelo letrista. Ele faz referência indireta à obra do escritor italiano Dante Alighieri, cujo poema épico, *A Divina Comédia*, divide-se em três partes: inferno, purgatório e paraíso. Servindo assim de referência para o compositor brasileiro tentar e conseguir fazer uma canção “épica”, de certo modo, pois tão quanto o texto do Florentino, o cearense constrói a letra

da canção abordando os três temas da supracitada obra dantesca, porém não o faz citando a fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para desenvolver o sentido do texto.

Além disso, podemos recuperar o que nos diz Koch (2006, p. 92) acerca dessa relação entre os textos, porque ela afirma que “se exige do interlocutor uma busca na memória para identificação do intertexto e dos objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso”. Quando isso não ocorre, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicado. Sendo assim, comentaremos como, além do título, Belchior faz alusão à obra de Alighieri e a do poeta do século XIX Olavo Bilac.

Inferno: “*Estava mais angustiado que um goleiro na hora do gol*”, este verso inicial faz uma tradução do que seria os tormentos infernais, principalmente com a palavra “angustiado”, pois como o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) diz, sobre esse verbete, no seu sentido metafórico, o inferno seria um local de “extremo sofrimento infligido por certas circunstâncias, sentimentos ou pessoa (s); martírio, tormento.” Ou seja, temos um autêntico caso de intertextualidade implícita, porque o tormento que é narrado por Dante, no início da obra dele, recai também na canção, cujo discurso do narrador se encontra atormentado, martirizado em um afã infernal íntimo, configurando-se como uma intertextualidade implícita.

Purgatório: “*Aí um analista amigo meu disse que desse jeito, não vou ser feliz direito/ Porque o amor é uma coisa mais profunda que um encontro casual*”, já nestes versos observamos que a palavra “analista” seria uma metáfora para o “purgatório”, já que como novamente o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) nos diz que o purgatório seria o “sofrimento para purificação de crimes ou faltas cometidas; expiação”, em outros termos, seria a análise de consciência que o narrador tem de fazer para a expiação de suas faltas cometidas. Sendo este trecho novamente um diálogo com a obra de Dante. E, por fim;

Paraíso: “*Ora direis, ouvir estrelas, certo perdeste o senso, eu vos direi, no entanto: / Enquanto houver espaço, corpo e tempo e algum modo de dizer não, eu canto.*” Esses últimos versos da canção consagram a inter-relação que o letrista faz do texto dele com o de outros poetas. Pois, como já se é notório até aqui, Belchior dialoga com o texto de Alighieri, mas para ainda mais expandir a intertextualidade implícita, utiliza-se do primeiro e do segundo versos do soneto XIII do livro *Via Láctea* de 1888, do poeta parnasiano, Olavo Bilac. Sobretudo com a palavra “estrelas” para relacioná-la com o “paraíso”, novamente de modo sutil e implícito, porque como outra vez nos define o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) paraíso seria “lugar em que reina a felicidade; céu”, em suma, metaforicamente ele termina a letra da canção com as palavras “eu canto”, ou seja, alegra-se, festeja, fica feliz: celebra a ascensão ao paraíso aos céus.

Com referência aos exemplos até aqui mencionados diante da letra da música de Belchior, podemos afirmar que o autor, ao desenvolver o texto dele, recorrendo implicitamente a outros textos, anseia que o leitor/ouvinte não apenas identifique os textos originais, mas também – e acima de tudo – note o efeito de sentido acarretado pelo deslocamento e mutação de “arcaicos” textos e que o propósito comunicativo dos novos textos constituídos em um discurso atual, amplie cultural, linguística e discursivamente o possível ou provável receptor.

4. Análise da intertextualidade em uma canção de Caetano Veloso

O viés comunicativo e discursivo que a intertextualidade abrange é muito vasto e importante. Pois, ao analisarmos anteriormente a relação direta entre os textos de três poetas, e a junção daqueles em uma canção, notamos o quanto a inter-relação engrandece a comunicação e o quanto expande o conhecimento linguístico e o dialogismo textual.

Ressalta-se, também, a partir de agora, em outra canção da MPB, cujo nome é “Sampa” do cantor e compositor baiano, Caetano Veloso, oriunda do disco *Muito – Dentro da Estrela Azulada*, de 1978, a comunicabilidade intertextual muito presente. Só que nesta letra de Caetano há uma mistura de intertextualidade implícita e explícita. Vamos ler a letra para em seguida comentarmos as intertextualidades presentes nos versos.

SAMPA

Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruza a Ipiranga e
Avenida São João É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi
Da dura poesia concreta de tuas esquinas
Da deselegância discreta de tuas
meninas Ainda não havia para mim Rita Lee
A tua mais completa tradução
Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruza a Ipiranga e
Avenida São João Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto É que Narciso acha feio o que não é espelho
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho
Nada do que não era antes quando não somos mutantes
E foste um difícil começo Afasto o que não conheço
E quem vende outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso
Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas
Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva
Panaméricas de Áfricas utópicas, túmulo do samba
Mas possível novo quilombo de Zumbi
E os Novos Baianos passeiam na tua garoa
E novos baianos te podem curtir numa boa
(VELOSO, Caetano, 1978).

De início, podemos observar que o título da canção “Sampa” é um autêntico caso de intertextualidade explícita, pois há citação direta à cidade de São Paulo, uma vez que essa é uma expressão comum entre os habitantes da metrópole. E, ao prosseguirmos a leitura da letra, percebemos que ela relaciona diretamente lugares da região central (“Ipiranga”,

“Avenida São João” – ruas do centro antigo); como também de poetas como o próprio letrista (“poetas de Campos” diretamente relacionado aos irmãos Campos, Haroldo e Augusto, poetas com a escrita voltada ao estilo concretista); músicos (como “Rita Lee”, “Mutantes” e “Novos Baianos” – por quem o compositor tem grande contato e influência e é influenciado, sem dúvida); movimentos culturais (“oficina de florestas”, ou seja, referindo-se diretamente ao Teatro de Oficina; e, por fim, na passagem “da dura poesia concreta de tuas esquinas”, é notório que ele está se referindo ao movimento concretista da poesia). Em suma, são intertextualidades explícitas muito nítidas de se compreender.

Percebe-se, por outro lado, que a intertextualidade, mais uma vez, está presente ainda no texto, só que agora mais sutilmente, isto é, de forma implícita. Porque, nos versos “*Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto/ Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto/ É que Narciso acha feio o que não é espelho*”. O autor faz alusão à mitologia grega ao comentar o mito de Narciso, que conta a história de um rapaz (deus) dotado de beleza estética superior, em certo dia, ao abaixar-se diante das águas transparentes de um rio, para saciar a sede, observa a própria imagem refletir-se nas águas, enamora-se perdidamente por si mesmo. Porém, com as suas frustradas tentativas de tocar essa bela imagem, leva-o ao desespero e à trágica morte por afogamento.

Em outras palavras, assim como para Narciso que só é lindo aquilo que representa a própria imagem dele, para Caetano não era bela a imagem que tinha de São Paulo no primeiro contato com ela, pois não parecia em nada com a Bahia, ou seja, ele acha capital paulista feia.

Analisa-se, como consequência, que o texto de Veloso está repleto de intertextualidade tanto implícita, quanto explicitamente. Logo, percebe-se o quanto tal fator de textualidade é uma marca essencial no dialogismo do texto e na ampliação cultural das pessoas.

Além de tudo o que até aqui comentamos, podemos ainda nos aprofundar mais nessa temática, sendo que agora iremos observá-la diante do uso de clichês. Porque, quando o poeta escreve a expressão “túmulo do samba”, trata-se de um clichê muito difundido em São Paulo. Já que se afirma que ao contrário do Rio de Janeiro, nunca se produziu samba de qualidade em Sampa. Ou seja, há um diálogo da letra da canção com o adágio popular, firmando assim mais uma relação importante de conhecimento exposto pelo texto e pela intertextualidade presente nele, além de ser notória a presença de vários tipos de conhecimentos ativados no processo de compreensão textual, até aqui analisado.

Por fim, nos versos “*Mas possível novo quilombo de Zumbi*”, notamos que além de ser uma referência direta ao quilombo dos Palmares, um enorme reduto de escravos fugidos do Brasil no período colonial, que era quase um Estado, sob a mão de ferro de Ganga-Zumba,

que resistia com bravura aos ataques externos. O letrista faz uma intertextualidade implícita com fato de que São Paulo ser um lugar de resistência tão quanto um dia foi o quilombo dos Palmares, sobretudo contra as formas variadas e variáveis de opressão do trabalho assalariado. Em outros termos, como afirma Koch (2006, p. 93) “o autor não apresenta a fonte, porque pressupõe que já faça parte do conhecimento textual do leitor”. Podemos assim dizer que ao falar no personagem histórico “Zumbi” o receptor faça imediatamente essa relação do texto com o contexto e a intenção comunicativa e analítica que a letra faz diante da comunicação pretendida pelo emissor.

5. Conclusões

Com este presente estudo da intertextualidade, implícita e explícita, ancorando-se no cancionário da MPB, podemos constatar que é um fator de comunicabilidade de extrema importância. Ela nos faz perceber o quanto os discursos se relacionam e se influenciam mutuamente nos inúmeros veículos de comunicação que possamos ter acesso.

Além disso, é imprescindível observarmos como a carga significativa é ampliada com a intertextualidade no discurso quando notamos, principalmente, as relações existentes entre os textos e como se tornam mais significativos ao favorecer o dialogismo entre eles, independente do gênero que esteja envolvido nessa relação composicional.

A noção de percepção que há na intertextualidade, sem a menor dúvida, dependerá dos conhecimentos enciclopédicos que o leitor/ouvinte possua. Seu repertório o fará entender melhor esse mecanismo de comunicação e interação que há nos textos. Sendo a canção um gênero muito presente no cotidiano das pessoas, é imprescindível esse estudo e a sua serventia não se esgota aqui. Pode-se ainda mais se aprofundar nessa temática, sobretudo ligando-se aos textos jornalísticos e publicitários, por exemplo.

Em vista disso, é válido ressaltar que a intertextualidade seja implícita, seja explícita, além de retomar discursos alheios, valendo-se de uma ampliação significativa, não se aparta, muitas vezes, do discurso primário. Uma vez que, o gênero canção constantemente alude a referências vastas e assim amplia o tecer das teias culturais, por ele concretizado.

6. Referências

___. (1991). Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? Revista D.E.L.T., 7,2 (1991) p. 529-543. Neste texto, Koch analisa com detalhe a relação entre polifonia e intertextualidade.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*, 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BELCHIOR. Divina Comédia Humana. In: Belchior. *Todos os Sentidos*. Rio de Janeiro: Warner Music, 1978. Disco de vinil. Lado A, faixa 1.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007. CD-ROM.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. 2. ed. London: Pearson/Longman, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. Ed. Contexto, 1997.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. (1984). Gênese dos discursos. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Paródia, Paráfrase e CIA. Série Princípios*, 2ª ed. Ed. Ática, 1985.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2000.

TEXTO. In: Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. Disponível em < <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=texto:> > Acesso em: 15 out. 2017.

VELOSO, Caetano. Sampa. In: VELOSO, Caetano. *Muito – Dentro da Estrela Azulada*. Rio de Janeiro: CBD Phonogram, 1978. Disco de vinil. Lado B, faixa 2.

A INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS VÍTIMAS DE BULLYING NA ESCOLA

Josefa Silvana da Silva¹
Josefa Natali da Silva²
Margarete Maria Gonçalves Tabosa de Oliveira³
Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho⁴

RESUMO

O comportamento agressivo tem se tornado comum dentro do espaço escolar, e devido à observação de atos de violência, de excesso de apelidos pejorativos aliados a baixo rendimento escolar dos alunos vítimas de “brincadeiras” é que surgiu o interesse e a motivação para explorar a temática: Como realizar a intervenção com crianças vítimas de bullying na escola? O bullying escolar tem aumentado gradualmente nos últimos anos e é um fenômeno que gera, efetivamente, uma enorme inquietação com o objetivo de identificar a frequência de bullying, tipos de agressões, incidência, agressores, vítimas e testemunhas, assim como, analisar as ações educativas positivas na prevenção deste, este artigo tem a pretensão de realizar um paralelo entre a atuação da família, o papel da instituição de ensino e a intervenção psicopedagógica.

Palavras-chave: Bullying, Atuação familiar, Intervenção psicopedagógica.

INTRODUÇÃO

A violência vem se tornando um problema mundial e infelizmente comum, principalmente no ambiente educacional, atingindo alunos de diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Dentre inúmeras violências existentes, uma específica destaca-se na instituição educacional: O bullying.

Segundo Fante (2012), O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

Embasando-se nesta premissa a referida pesquisa tem o intuito de abordar o seguinte problema: Como desenvolver um trabalho acerca do bullying na escola com crianças com dificuldades de aprendizagem? Objetivando identificar a frequência de bullying, tipos de

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University - EUA, sylvanna-mateus@hotmail.com;

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University - EUA, lilamateus@hotmail.com;

³ Doutoranda em Educação pela Atenas College University – EUA, margaretetabosa@hotmail.com;

⁴ Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho: Doutor em Biologia, pela UFPE, Gusmao.diogenes@gmail.com;

agressões, incidência, agressores, vítimas e testemunhas bem como analisar as ações educativas positivas na prevenção do mesmo.

Muito se fala sobre o bullying, problema que afeta qualquer escola em algum grau. Porém, a compreensão que se tem a respeito do assunto é pouca, o que impede o desenvolvimento de boas estratégias para lidar com a questão. A prática do Bullying tornou-se algo comum nos espaços educacionais, provocando cada vez mais atitudes violentas, tanto dos agressores, como das vítimas. Crianças e adolescentes que não seguem um “padrão” estipulado pelo agressor ou um grupo de agressores, sofrem algum tipo de violência. Dentre estas se pontua as mais comuns: xingamentos, apelidos ofensivos, ameaças, intimidação, dentre outras.

Segundo Pereira (2002), o fato de ter consequências trágicas como mortes e suicídios e a impunidade, proporcionaram a necessidade de se discutir de forma mais séria a temática do bullying no ambiente educacional como um todo. Sendo assim, este projeto tem o intuito de atuar, tanto com os alunos, como pais e responsáveis, buscando medidas educativas que combatam as ações de violência na escola provocadas através do bullying.

Os procedimentos adotados serão baseados nos depoimentos de alunos, pais, professores e responsáveis que vivenciaram ou vivenciam o bullying no ambiente educacional.

Por meio de leituras, discussão de textos, foi realizado um trabalho onde foram apresentados sugestões de combate e esclarecimentos da temática, fazendo uso de atividades diversificadas como: filmes, dinâmicas de grupo, produção de texto, palestras, leituras variadas, peças teatrais, músicas, dentre outros.

Para elucidar a pesquisa e objetivos Fante (2005) diz em seu livro Fenômeno bullying: as crianças normalmente sofrem caladas, com medo de expor a situação de repressão e acabam ficando presas a tal violência, acarretando diversas implicações no seu próprio desenvolvimento.

Sendo assim, é de suma importância discutir a cerca das diferenças de cada um, promovendo um processo de conscientização entre alunos, professores e responsáveis.

Buscar um entendimento acerca das possíveis causas de uma dificuldade de aprendizagem e a importância de se criar alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico com alunos que apresentam tais necessidades educacionais, compreender como ocorre um trabalho de intervenção com crianças vítimas de bullying, assim como, analisar as ações educativas positivas na prevenção do bullying, identificando a frequência de bullying,

tipos de agressões, incidência, agressores, vítimas e testemunhas, foram os fatores instigantes para a realização da pesquisa que embasa o presente trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, buscando encontrar na literatura existente as definições e os possíveis encadeamentos do que se convencionou apresentar “fenômeno bullying”. Realizada através de um levantamento bibliográfico em diferentes plataformas de pesquisas como SCIELO, periódicos da CAPES e buscador acadêmico (Google acadêmico), publicados no período de 2002 a 2019, e ao todo, 5 artigos compõem este estudo.

Para a base de dados foram utilizados os termos: Bullying, Bullying escolar, Efeitos do bullying e Inclusão escolar.

Os artigos-base utilizados de diferentes revistas e autorias foram nas áreas de pedagogia, psicopedagogia e psicologia.

Após isso, a análise detalhada dos artigos se baseou primeiramente em abordar o conceito sobre o Bullying e sua historicidade. Logo após, foram analisados artigos com foco no Bullying escolar, principalmente sobre os tópicos que discutiam a respeito do papel do educador na prevenção do Bullying e a atuação da família frente ao bullying.

Daí adiante foi possível construir um referencial teórico acerca das dificuldades enfrentadas tanto por alunos que sofrem bullying, quanto pelo docente conseguindo discutir sobre esse tema que atualmente se apresenta em grande evidência.

DESENVOLVIMENTO

O BULLYING: CONCEITO E HISTORICIDADE

Violência física, apelidos constrangedores, referências preconceituosas e outros comportamentos agressivos são formas pelas quais se pratica o bullying. De acordo com Fante (2012); O bullying é um fenômeno de âmbito mundial que ocorreu desde o surgimento da escola, e, ainda, permanece na atualidade. Possuindo assim suas especificidades que o difere das demais violências que ocorrem no âmbito escolar ou em outros ambientes.

Esta terminologia surgiu do termo inglês “Bully” da língua inglesa, que como substantivo quer dizer ‘tirano’, ‘valentão’ e como verbo significa ‘brutalizar’, ‘amedrontar’ ou

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

‘tiranizar’. Abrange as agressões verbais ou físicas que aparentemente não possuem motivo e nasce da necessidade de subjugar e mostrar poder sobre o outro, violências essas que são cometidas contra uma vítima que se apresenta insegura, inferior, introspectiva e se torna presa fácil para os agressores. Como afirma Fante (2012) a seguir:

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela leitura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (FANTE, 2012, p. 27).

O autor enfatiza que para o bullying não existe distinção entre sexo, sendo aquele que pratica atos violentos e repetitivos a outros entre seus pares, não se importando com o sentimento alheio, o mesmo tem prazer em humilhar, amedontrar o outro. Para SILVA (2010):

Eles podem ser de ambos os sexos. Possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade e, na maioria das vezes essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral. É obtido ou legitimado através da força física ou de intenso assédio psicológico (SILVA, 2010, p. 43).

A pessoa que comete bullying pode então, manter um pequeno grupo em torno de si, no qual atuam como auxiliares em suas agressões. Os alunos identificados como seguidores raramente tomam as iniciativas das agressões, se tornando então espectadores dessa violência. Este fenômeno que ocorre entre vítima e agressores pode acontecer de duas formas, indireta e direta, sendo que ambas afetam a dimensão psicológica da criança e interfere negativamente em seu desenvolvimento, conforme expõe Fante (2012).

As maneiras como ocorrem o Bullying são as seguintes: as formas diretas como as agressões físicas (bater, chutar, tomar os pertences ou qualquer outra violência expressamente física) e verbais (xingamentos, insultos, apelidos pejorativos, constrangimento. (FANTE, 2012, p 30).

É a forma indireta, que é considerada a mais grave de todas elas, por ser sutil e difícil de dimensionar os seus impactos, refere-se aos comentários com intuito de denegrir a vítima, excluir e isolá-la do grupo. Historicamente, é possível perceber ao longo da história que o mundo tem sido marcado pela violência de diversas formas e em vários aspectos. É o que afirma Nogueira (2007):

A violência acomete o mundo contemporâneo em todas as suas instâncias e se manifesta de variadas formas. Ela está presente em toda sociedade e não se restringe a determinados espaços, a determinadas classes sociais, a determinadas faixas etárias ou a determinadas épocas. Ela é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade. Não se conhece nenhuma sociedade em a violência não tenha estado e esteja presente (NOGUEIRA, 2007, p. 17).

Observa-se que, existe uma história de violência que permeia toda sociedade, pessoas que têm a necessidade de praticar atos violentos com outrem para sentir prazer ou demonstrar superioridade frente ao grupo ao qual pertence. O fenômeno bullying é um ato de violência como qualquer outro, trás as mesmas sequelas físicas e/ou psicológicas. Para tal, o âmbito escolar é o espaço “ideal” para aqueles agressores que desejam mostrar aos demais que possui poder, de tal forma, oprimi, humilha e retrai quem aparentemente parecer ao ver do agressor, ser frágil.

É sabido que prática de bullying infringe os princípios constitucionais. Que determina que todo ato ilícito que cause danos a outrem gere uma indenização. O estatuto da criança e do adolescente (ECA) versa sobre o direito à Liberdade, ao respeito, à dignidade e à educação, dentre outros. Nos seguintes artigos está escrito:

Art. 15. A criança e ao adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

De acordo com o ECA, a criança e ao adolescente têm o direito de ser respeitado em qualquer circunstância e qualquer violação a esses direitos, poderá acarretar punições. É de suma importância assim, orientar crianças e adolescentes com perfis de possíveis agressores sobre a prática do bullying. Explicitar direitos e deveres dentro do contexto da constituição. Outro sim se torna primordial ressaltar neste ponto que a criança ou adolescente agressor é também uma vítima à medida que lhe falte orientação e educação quanto ao respeito pelo outro.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PREVENÇÃO DO BULLYING

O professor é peça fundamental para o combate ao bullying na sala de aula. Possui o papel de instruir sobre qualquer assunto, a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas. Antigamente a tarefa deste profissional estava atrelada ao fato de depositar os conhecimentos que possuía sem levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, tampouco fazia uso da pedagogia da presença, em consequência, inúmeros casos de violência escolar ocorriam e não sabiam lidar com a situação. Com os avanços tecnológicos e pesquisas acerca dos novos métodos de ensino, esta realidade fora sendo modificada.

Formar professores criativos, com um novo olhar para seu alunado, fora um desafio que até hoje torna-se constante. A partir do momento que o educador passa a acompanhar, observar seu aluno, eventuais problemas vão se tornando perceptíveis.

Muito se tem discutido sobre o fenômeno bullying que vem cada vez mais ganhando espaço no âmbito institucional. O professor como eterno pesquisador, deve conhecer como se dá esse processo, investigando o perfil do seu alunado e ficando atento a qualquer comportamento individual, diferente do habitual. O professor precisa intervir imediatamente quando percebe algum tipo de manifestação em sala. Ao surgir uma situação em sala, a intervenção deve ser imediata.

Alguns livros didáticos e paradidáticos aludem, para o tema, a fim de estimular um trabalho mais amplo e esclarecedor em sala. De tal forma estes podem trazer questões relevantes, e se o professor souber aplicar no seu cotidiano pedagógico estará contribuindo para que o ambiente escolar seja um espaço favorável à aprendizagem e a socialização de todos os alunos. Silva pontua (2010):

O professor tem por obrigação conhecer suas atribuições e as competências de todos os profissionais da escola, nos casos de violência o professor deve ter um posicionamento capaz de compreender, por que e quando deverá levar ao conhecimento da diretoria da escola o fato que está ocorrendo, uma vez que eles são os responsáveis pelo estabelecimento de ensino. Quando não há intervenções efetivas contra o bullying, o ambiente escolar torna-se totalmente contaminado. (SILVA, 2010, p. 12).

Infelizmente, muitas crianças têm medo de procurar ajuda quando são vítimas de agressões, chingamentos, retaliações, uma vez que sofrem ameaças caso tragam a tona a identidade do agressor ou dos agressores. Por isso é primordial incentivar a buscar ajuda de

alguém que lhe transmita segurança para que possa está orientando no problema de forma eficaz e segura. O pesquisador Norueguês Dan Olweus (2012) determina alguns critérios primordiais para que se possam identificar os casos de bullying escolar:

- Ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo;
 - Desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima;
 - Ausência de motivos que justifiquem o ataque.
- (OLWEUS, 2012, p.10).

O educador pode desenvolver dentro da escola programas de intervenção que tenham regras claras contra o Bullying, alcançar o envolvimento ativo por parte de professores e pais, aumentar a conscientização do problema, prover apoio e proteção para as vítimas individualmente, exigir maior presença da família, instituir projetos extracurriculares para manter os alunos ocupados, de forma estratégica que possam ser executados por todos.

Nesse processo, o relacionamento professor-aluno torna-se fundamental. É por meio desse canal que o bullying pode ser identificado. A instituição juntamente com o governo municipal e estadual pode contratar psicólogos, instalar centros de lazer, esportes e cultura na escola, no bairro e/ou comunidade.

ATUAÇÃO DA FAMÍLIA FRENTE AO BULLYING

Sabe-se que a família é uma instituição formada por pessoas que possuem um grau de parentesco entre si e vivem na mesma casa formando um lar, responsável por transmitir os valores que serão norteadores em todos os caminhos que a criança vai percorrer até a idade adulta. Minayo (1999) afirma que:

A família é uma organização social complexa, um microcosmo da sociedade, onde ao mesmo tempo se vivem as relações primárias e se constroem os processos identificatórios. É também um espaço em que se definem papéis sociais de gênero, cultura de classe e se reproduzem as bases de poder (MINAYO, 1999, p. 83).

De tal forma, a família é a base, o porto seguro de qualquer indivíduo desde a infância. É importante salientar que a educação da criança não faz parte apenas da escola, esta não pode ser a única responsável pela formação do caráter do indivíduo. É no seio familiar que a orientação ocorre. A sociedade de uma forma geral também é responsável por essa formação. Sendo assim, ninguém pode ficar omissos a qualquer registro de bullying.

Os pais devem sempre observar atitudes e comportamentos diferentes dos filhos, o carinho e diálogo são fundamentais na construção de uma boa base familiar, alicerçada em princípios da moral, ética e respeito.

O psicólogo José Augusto Pedra em uma entrevista sobre bullying dada à revista eletrônica Saúde Abril pontua;

Gestos, tons de voz, toques e expressões faciais marcam a moçada muito mais do que discursos, especialmente até os 7 anos de idade. Lógico: pais que vivem ausentes ou estressados por causa do trabalho e que costumam usar gritos, tapas e murros para exercer sua autoridade vão transmitir esse modelo de relacionamento aos filhos, mesmo sem perceber. As crianças incorporam comportamentos e acabam reproduzindo-os quando estão em um ambiente sem hierarquia, seja como vítimas, seja como agressoras (2008, p. 02).

Ser o agressor ou a vítima é algo que acontece involuntariamente. O encadeamento do bullying não se dá de forma consciente, a criança/ adolescente sente prazer, satisfação em poder demonstra domínio frente aos amigos e por esta razão tende a repetir comportamentos agressivos, sem ter uma noção dos danos que está cometendo. Como a pratica do bullying independe da compreensão de quem faz ou sofre a agressão, torna-se fundamental a observação, a relação dos pais/responsáveis com os filhos dentro de casa. Pereira (2009) Pontua:

A família ideal seria aquela que predominasse o amor, o carinho, a afeição e o respeito. Mas nem sempre isso acontece. Nesses casos, muitas crianças e jovens se desvirtuam e passam a reproduzir o que aprendem com seus familiares (PEREIRA, 2009, p. 53).

Apesar de comprovado a importância da família para o desenvolvimento do ser humano, em especificamente na infância, a maior parte da pesquisa sobre o bullying está atrelado a falta de participação efetiva dos pais, cuidados/responsáveis.

De acordo com Silva (2003):

Gravíssimos problemas familiares encontram-se na base dos delitos infantis – as teorias já apresentadas permitem formular diversas hipóteses a respeito – e, também, um possível pedido de socorro por serem, essas mesmas crianças que agridem vítimas de outras formas de agressões, dado a pungente vulnerabilidade da criança a estímulos externos. (SILVA, 2003, p.145).

Torna-se de suma importância a observação da família frente a qualquer comportamento diferente da criança em casa. Geralmente uma criança vítima de bullying tende a permanecer reclusa, triste, intimidada, se recusa a ir à escola, não dialoga com os demais familiares.

Esses sentimentos podem causar impactos irreparáveis para o psicológico das mesmas, suscitando o desejo de vingança, visto que o trauma pode conduzir inconscientemente o seu comportamento, podem ainda desencadear comportamentos depressivos e transformá-los em adultos inseguros. Mediante suspeitas de qualquer comportamento deste, deve-se procurar a comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A violência no ambiente escolar resultou-se em um problema social que está se ampliando frequentemente pelas mídias. Com certeza se pode afirmar que o conteúdo desta ocorrência não fazia parte do protagonismo da violência como um todo, contudo sempre existiu. Toda via, qualquer violência gera uma série de problemas principalmente à vítima.

As vítimas de Bullying podem apontar diversos tipos de sintomas e dentre eles está a baixa autoestima, complicações de relacionamento social, tristeza, depressão e pânico escolar. Renegar a escola, pedir para que mudem de sala, começar a apresentar sintomas de somatização (como diarreia, vômito, insônia, dores abdominais), disfunções emocionais e/ou sociais podem ser apontados sintomas de uma criança que supostamente foi ou deve ter sido vítima de Bullying.

Conforme Fante (2008) Bullying é capaz de gerar traumas e perturbações para toda a vida: [...] a curto e longo prazo, o Bullying afeta no autoestima, na concentração, na motivação para os estudos, no rendimento escolar e nos males psicossomáticos (diarreia, febre, vômito, dor de cabeça). Em longo prazo, a vítima pode aumentar os transtornos de ansiedade e de alimentação (bulimia, anorexia, alergias, depressão...). Se não houver intervenção, pode haver efeitos para o resto da vida.

De acordo com MELO (2010) as decorrências causam:

Algumas experiências são pouco traumatizantes, outras deixam cicatrizes para o resto da vida, acima de tudo nas vítimas. Nos agressores as decorrências podem vitimá-las no futuro, conforme com o rumo que sua vida tomar. Alguns agressores assumem a violência como estilo de vida, vindo à marginalização. Muitos presenciadores não superam os receios de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

envolvimento, a angústia de não poder ajudar e se tornam pessoas inseguras e de baixa autoestima.

Efetivamente se oferecermos uma atenção maior as crianças que sofrem de violência como o bullying disporíamos bons resultados na condição estímulo positivo. Em sala de aula, por exemplo, podemos concretizar em nossos currículos a boa vivência e comunicação com os demais colegas, como também a família pode fazer da mesma forma sua parte no estímulo da comunicação e afeto incentivos para aflorarem o seu eu, resolverem problemas cotidianos e serem autônomas.

O trabalho do psicopedagogo nas instituições educacionais deve frizar os conhecimentos no que tange a realidade educacional, através de fundamentos já existentes sobre a temática. De tal forma, conseguirá visualizar as inúmeras formas a qual ocorre o fenômeno bullying e seus diversos fatores. Ficando evidente que esta realidade associasse a exclusão escachada vivida no país. A Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação, que lida com o processo de aprendizagem humana, o psicopedagogo institucional tem papel fundamental no combate ao bullying.

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir. O psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Cabe também ao profissional detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo (SOARES, 2012, p. 2-3).

Ademais, torna-se primordial na intervenção do bullying por parte do psicopedagogo é a procura por métodos eficazes para estimular o autoconhecimento por parte dos alunos, tendo em vista que conhecer a si mesmo é fundamental para a vida, e vai ao encontro do resgate das habilidades dos docentes.

É fundamental explicar para as crianças o que é fenômeno bullying, para que ela consiga entender as possíveis consequências de praticar tal ato, como de esconder caso sofra alguma agressão. Atualmente existem inúmeros recursos que podem elucidar este trabalho, como: filmes, livros, gibis, jogos, que abordam a temática não diretamente, mas que elucidam uma discussão. MELLO (2005):

É importante inserir no currículo a aprendizagem não apenas dos conhecimentos em si, mas também de atitudes necessárias para a vida como: cooperação, ação positiva para a resolução de conflitos e problemas, postura firme de resistência e segurança para a tomada de decisões. (MELLO, 2005, p.31).

Por meio de um planejamento psicopedagógico, bem estruturado, é possível diminuir os índices de violência e bullying nas instituições educacionais, assim como proporcionar atitudes otimistas na forma de agir e pensar da comunidade escolar. A partir da conscientização se fará possível realizar um trabalho interpessoal aludindo o aluno a pensar mais no outro os tornando sensíveis com os problemas, e suscetíveis a capacidade de empatia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno bullying é capaz de desenvolver sérios comprometimentos ao processo de aprendizagem, visto que desenvolve, na instituição educacional, um ambiente nocivo não somente às vítimas, mas a todos, direta ou indiretamente, envolvidos.

O professor assim como os pais possui um papel fundamental para detectar possíveis ocorrências que possam ocasionar o bullying, torna-se de suma importância também os conhecimentos das crianças acerca da problemática, como causas e consequências deste.

O Psicopedagogo pode na escola com o apoio e o envolvimento dos pais e demais membros do contexto educacional, promover campanhas de conscientização antibullying. A fim de que as pessoas identifiquem através da observação das crianças, se ela tem eventuais mudanças de humor, irritação frequente, acessos de choro, insônia, falta de atenção, dores que o obriguem a faltar aula. Esses podem ser sinais de que algo de errado está acontecendo nas relações interpessoais dessa criança.

Em suma, as estratégias a implementar com fins de prevenção ao bullying no contexto escolar, passam, sobretudo, por uma espécie de reeducação. Faz-se necessário, contudo intervir também no ambiente familiar, assim como na equipe docente uma vez que, a família, juntamente com a escola pode ser o caminho para ajudar no processo de mudanças de idéias, comportamentos e valores no combate às condutas do bullying, uma vez que, incentivar o respeito, a solidariedade, a cooperação, favorecendo o relacionamento entre alunos e corpo docente, e acima de tudo manter o diálogo entre família e escola, parcerias eficazes na repressão ao bullying é o melhor ato de prevenção a se fazer, parecer simples, mas exige a participação de toda comunidade escolar, famílias e alunos. É uma busca diária e

incessante para o entrosamento das vítimas, agressores, espectadores e todos os coadjuvantes da situação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Rideel, 1990.

FANTE, C. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artimed, 2012.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz**. Verus Ed. Campinas-SP. Ed. 2, 2005.

_____. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artimed, 2008.

MELLO, Guiomar. **Sucesso na aprendizagem fortalece o aluno para a vida**. Revista Nova Escola. Editora Abril. Abr. 2005, ano XX, nº 181.

MELO, Josevaldo. **Bullying na escola: como identificá-lo, como previni-lo, como combatê-lo**. Recife: EDUPE, 2010. 128p.

MINAYO, M. C. DE. S. (organizadora); DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, M. A. **A relação escola-família na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. Análise Social, 2007.

Olweus, Dan. **Bullying na Escola: O Que Sabemos e o Que Podemos Fazer**. São Paulo: Editora Fontanar, 2012.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma Escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

ROLIM, M. **Violência nas escolas-Anotações sobre o Bullying e invisibilidade**. Revista Ciência em movimento, 16 (430), 55-66, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying – Mentres perigosas nas escolas**. 1ª edição. São Paulo: Editora Fontanar, 2003.

SILVA, E. N. da. ROSA, E. C. de S. **Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2010.

SOARES, M. **A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar**. Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2012.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA

Francisca Monteiro da Silva Perez¹

RESUMO

Com base nos indicadores oficiais como (Pisa, Prova Brasil), observamos que parte dos problemas observados na insuficiente aprendizagem dos alunos que concluem os anos iniciais do ensino fundamental se deve ao fato da pouca proficiência em leitura e isso tem sido apontado como um dos principais problemas da escolaridade básica obrigatória como é evidenciado pelos baixos índices nas avaliações. Em contrapartida, a proficiência em leitura constitui-se como um dos objetivos centrais da escola, sendo essencial aos diferentes componentes curriculares, como também às próprias demandas de interação requeridas pela sociedade. Devido a tal relevância iremos analisar os elementos específicos à formação leitora dos nossos alunos. Para isso, definimos dois objetivos que são: Identificar os gêneros textuais tabelas e gráficos abordados nas atividades do Livro Didático (LD) de Matemática; Analisar se a abordagem dada aos gêneros nas atividades do LD de Matemática contribui para que o aluno conheça as características destes gêneros e possa reconhecê-los e produzi-los em diferentes contextos. A fim de atender a esses objetivos realizaremos uma pesquisa quantitativa e qualitativa em um livro didático ÁPIS – Matemática do 4º ano do ensino fundamental séries iniciais da editora Ática 2ª edição 2014. Nos fundamentamos, em Marcuschi, Machado, Vigotski, Freire, Lopes e Nacarato. Acredito que esta pesquisa repercutirá positivamente, pois trabalhar com a leitura e produção de gêneros na matemática, desmistifica o fato de que a leitura é mais restrita a área de Língua Portuguesa, além do mais existe um campo muito grande a ser explorado, com possibilidades de trazer contribuições para essas duas áreas.

Palavras-chave: Livro Didático, Matemática, Leitura.

INTRODUÇÃO

A escolha em pesquisar materiais didáticos utilizados no processo de ensino aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, se deu em decorrência das experiências que vivencio na minha atuação docente.

Atuo como professora em uma universidade particular ministrando disciplinas Metodologia do Ensino da Matemática e também ensino de matemática. Estas experiências me ofereceram a oportunidade de trabalhar com alunas que já são professores, pois muitos deles já estão no exercício da docência e buscam a sua formação/qualificação. Esses professores usam o livro como recurso para o ensino e, algumas vezes, até mesmo como principal recurso para pesquisa e aprendizagem de um determinado conteúdo o Livro Didático (LD) se apresenta como um recurso fundamental.

¹Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Linguagem na Contemporaneidade - GPELC

Com frequência, em minhas aulas na universidade, os professores/alunos me procuram com dúvidas em relação à utilização do LD de matemática, como, por exemplo, quanto às estratégias para tornar mais interessantes e significativas as atividades nele propostas, relatam também que tem dificuldades em abordar alguns conteúdos, introduzir conceitos, aplicá-los ao cotidiano do aluno e sobre como avaliar a assimilação dos conteúdos abordados, também relatam a falta de interesse dos alunos quanto às atividades de leitura, trabalhada nas aulas de matemática.

Nesse sentido, percebendo a importância desse recurso no contexto escolar, seja para a prática docente, em que ele é utilizado pelo professor para alcançar os objetivos fundamentais do ensino e aprendizagem; seja para tornar concreto/ visível aquilo que se aprende na escola, busquei estudos teóricos e pesquisas a respeito do livro didático, como direcionamentos que sugerissem uma melhor utilização deste recurso e recomendações que facilitassem a atribuição de significados aos conteúdos e atividades presentes nos livros.

Ainda que esteja entre os recursos didáticos mais utilizados nas escolas de Educação Básica brasileira, esse recurso foi considerado por muito tempo como produção cultural secundária e somente nas últimas décadas do século XX, começaram a surgir pesquisas referentes a este recurso.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p 48)

- Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura.
- Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.
- Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.”

Assim, tomamos como critério investigar o LD por ser um dos poucos materiais que estão sempre presentes no dia-a-dia das escolas públicas, tornando-se protagonista na orientação da prática escolar; e a existência de programas governamentais de compra e distribuição dos livros didáticos para todos os níveis e modalidades de ensino das escolas públicas brasileiras, o que coloca o Brasil como um dos principais produtores de livros didáticos do mundo (OLIVERIA, 2008) e valoriza este produto no setor editorial brasileiro, tornam

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

essencial considerar os livros didáticos como objetos a serem pesquisados, analisados e caracterizados.

Seria pretender demais e pouco realista querer investigar tudo que já foi escrito e pesquisado sobre toda a complexidade em que o LD está envolvido, assim, buscando colaborar com as políticas e prática em torno do LD, a trajetória desta pesquisa tem como objeto de estudo os gêneros textuais e o estímulo à leitura e a produção presentes em um dos livros da coleção didática de matemática do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, definimos dois objetivos que são:

Identificar os gêneros textuais tabelas e gráficos abordados nas atividades dos LD de Matemática; Analisar a abordagem dada aos gêneros nas atividades do LD de Matemática contribui para que o aluno conheça as características destes gêneros e possa reconhecê-los e produzi-los em diferentes contextos ou se o gênero é utilizado no LD apenas com o objetivo de usar os dados matemáticos que o compõe.

Para tanto, adotamos como universo de análise o LD de matemática aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016) e adotados no 4º anos do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública municipal de Mossoró.

Para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos resultados, me fundamentei, em Marcuschi (2008, 2011), Machado (2009), Vigotski (2008), Freire (1989), Lopes e Nacarato (2009, 2013) e Smole e Diniz (2011), dentre outros.

A fim de atender a esses objetivos realizei uma pesquisa quantitativa e qualitativa, que está dividida em duas etapas. A primeira consiste em fazer um levantamento dos gêneros mais recorrentes e em seguida fazer um mapeamento revelando o caminho para a análise do estímulo à leitura, e à produção dos gêneros nas atividades dos Livros Didáticos de Matemática.

Portanto, além da introdução, estruturamos o desenvolvimento do artigo em metodologia, resultados, considerações finais e referências.

O LD teve o seu destaque ampliado no cenário Educacional brasileiro, devido, especialmente, à criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, de 19/08/85, que foi instituído com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau. Este programa é considerado o mais antigo voltado à distribuição de obras didáticas. Iniciado em 1929, com outra denominação, Instituto Nacional do Livro (INL), foi aperfeiçoado e ampliado ao longo dos anos.

Desde 1997, já aconteceram nove edições do PNLD para os alunos do primeiro seguimento do ensino fundamental, foco de nossa pesquisa: PNLD 1997, 1998, 2000/01, 2004,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

2007, 2010, 2013, 2016 e 2019. Em 1997, com a criação dos critérios de avaliação para análise das obras, iniciou-se uma avaliação sistemática, com a denominação de análise pedagógica pautada por critérios eliminatórios, comuns a todas as disciplinas curriculares e específicos de cada uma delas, e somente os livros aprovados nas análises poderiam ser comprados pelo governo.

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. (SILVA, 1996, p.08)

Atualmente, a Secretaria de Educação Básica - SEB do MEC coordena a análise pedagógica sistemática das obras inscritas no PNLD, juntamente com as Universidades Públicas e professores de diversas regiões do Brasil, responsabilizando-se pelas avaliações dos Livros Didáticos nas seguintes áreas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, além dos dicionários de Língua Portuguesa, obra que também é contemplada pelo Programa.

Com o termino da avaliação é produzido o Guia do Livro Didático (GLD), onde são encontrados os critérios que foram utilizados na avaliação das coleções, a ficha utilizada pelos avaliadores, as resenhas das coleções e os pontos fortes e fracos de cada obra prescritos pelo MEC.

O guia enfatiza a importância de se complementar o Livro Didático, tanto no que diz respeito a ampliar suas informações e atividades e contornar deficiências, quanto adequá-lo à realidade do local onde será utilizado, considerando as especificidades do grupo de alunos envolvidos. Assim, 'É preciso levar em consideração as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel de formação integral do aluno seja mais efetivo'. (BRASIL, 2016 p. 11).

É sabido que, diariamente, milhares de professores e alunos fazem uso dos LD das mais variadas formas. A cada ano as editoras publicam novos volumes, reeditam os mais vendidos, dando o destaque que o LD conquistou como produto da indústria cultural com a maior vendagem no quadro atual das editoras nacionais e internacionais. Tanto pela característica mercantilista como pelo papel pedagógico de formação, ele desperta entre professores, alunos e pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, a necessidade de estudos e pesquisas que estejam sempre voltados ao seu principal objetivo, ou seja, contribuir para a qualidade educacional do nosso país.

Além disso, há as contribuições que esse recurso, quando bem escolhido, pode oferecer para a prática do professor, tais como: sugestões de uso de outros recursos didáticos; introdução de novos conceitos e aplicação destes em diferentes contextos; indicação de alternativas diversificadas de avaliação da aprendizagem; e outros.

Tendo em vista toda esta política em torno do PNLD e a necessidade de um recurso didático que atenda aos anseios de sua clientela, bem como às orientações curriculares, especialmente no que refere à produção e interpretação de gêneros textuais, trataremos, alguns aspectos que reforçam a importância da leitura para a aprendizagem da matemática. De acordo com o PCN (BRASIL, 1997b, p. 41).

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

No que refere à matemática, por exemplo, apesar de suas especificidades e universalidade quanto às regras, termos e símbolos estes podem se aplicar a diferentes situações, comportando-se ou tendo significados diferentes em cada uma dessas, o que pode representar uma dificuldade para que o sujeito compreenda um determinado texto, daí a necessidade de trabalhá-la também de forma contextualizada.

Ler faz parte tanto da Matemática quanto da Língua Materna e a leitura propicia ao aluno participar ativamente da sua aprendizagem matemática. Assim, a aprendizagem deixa de ocorrer por repetição e mecanização e passa a ganhar significado por meio dos textos, privilegiando o pensamento conceitual e não somente o procedimental, como usualmente acontece.

Quanto às contribuições da leitura para a aprendizagem matemática, Smole e Diniz (2001, p.71) explicitam que

Os alunos devem aprender a ler matemática e ler para aprender matemática durante as aulas dessa disciplina, pois para interpretar um texto matemático, o leitor precisa familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular, encontrando sentido no que lê, compreendendo o

significado das formas escritas que são inerentes ao texto matemático, percebendo como ele se articula e expressa conhecimento.

Entretanto, para a formação de um leitor é necessário não apenas que o professor conheça estratégias de leitura e incentive esta prática, é necessário que ele disponha de recursos didáticos que os possibilite realizar este trabalho.

Como destacado anteriormente, um dos objetivos principais da aprendizagem é que o aluno possa utilizar a leitura para aprender, buscar informações e que possa exprimir opinião acerca do que lê. Considerando o acesso ao LD, bem como o fato deste ser, em muitos casos, ser o recurso mais importante disponível para o trabalho do professor, torna-se indispensável que ele auxilie na aquisição da competência leitora.

No que concerne à matemática, porém, é comum que ele seja utilizado somente como manual de exercícios, para a prática de um conteúdo/fórmula/regra aprendido, sem uma aplicação prática variada e que possibilite ao estudante aplicá-lo, reconhecê-lo ou reproduzi-lo em diferentes situações, onde a leitura e a interpretação de textos podem ser exploradas, possibilitando ao estudante ampliar seus conhecimentos e ter mais autonomia na busca e seleção de novas informações e conhecimentos em outros contextos que possam vir a contribuir para a sua aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa foi fundamentada nas abordagens quantitativas e qualitativas. Com base nos estudos de Lakatos (2011) a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos do objeto pesquisado, fornecendo análise detalhada sobre as investigações, já a metodologia quantitativa preocupa-se com a quantificação tanto no que refere à coleta de informações como no tratamento destas, por meio de técnicas estatísticas.

Deixamos claro que a quantificação dos dados não tem por finalidade apenas descrição e quantificação, mas, relatar o desenvolvimento do caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos. Segundo Bell (2004), as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, podem ser usadas conjuntamente ou em determinadas situações, vistas como complementares, onde cada uma dá a sua visão de um determinado problema.

Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: primeiramente, na perspectiva quantitativa, foi feito o levantamento de todos os gêneros tabelas e gráficos que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

fazem parte das atividades do livro didático de matemática do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental adotado nas escolas e analisamos qualitativamente como a situação de produção do gênero é orientada nas atividades do livro pesquisado, se estimulam a leitura, e a produção dos gêneros textuais em diferentes contextos.

Salientamos que o objetivo da nossa pesquisa não é a emissão de julgamentos do tipo “livro bom ou livro ruim”, por contemplar ou não os critérios estabelecidos pelo GLD (BRASIL, 2016), mas buscar subsídios, por meio da análise das obras sobre como o gênero está sendo trabalhado nos LD de matemática, de modo a contribuir para uma prática de ensino de estímulo à formação do leitor.

As duas etapas da pesquisa ora mencionadas serão descritas com maiores detalhes a seguir.

De início, relacionamos os gêneros trabalhados nas atividades do LD de, seguindo a nomenclatura que o próprio autor da obra analisada utilizou. Depois de feita a identificação, contabilizaremos os gêneros e mostraremos a seguir, por meio da construção do quadro, com indicações de unidades, gêneros tabela e gráfico encontrados e a recorrência com que eles ocorrem.

UNIDADE	GÊNERO: GRÁFICO	GÊNERO: TABELA
1ª	1	0
2ª	1	3
3ª	1	1
4ª	1	1
5ª	2	0
6ª	1	2
7ª	0	0
8ª	0	2
9ª	0	1
10ª	3	2
11ª	1	3
TOTAL	11	15

Quadro 1: Amostra de gênero contemplado no livro do 4º ano

Após a 1ª etapa foi feito um mapeamento revelando o caminho para a análise do estímulo a leitura e a produção dos gêneros nas atividades do Livro Didático de Matemática. Analisando a abordagem dada aos gêneros nas atividades e se contribuem para que o aluno conheça as características destes gêneros e possa reconhecê-los e produzi-los em diferentes contextos ou se os gêneros são utilizados no livro apenas de usar os dados matemáticos que o compõe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, com relação ao objetivo de estímulo a leitura e a produção dos gêneros nas atividades do LD e se a abordagem dada aos gêneros contribuem para que o aluno conheça as características destes gêneros e possa reconhecê-los e produzi-los em diferentes contextos ou se os gêneros são utilizados no livro apenas de usar os dados matemáticos que o compõe.

No livro foram identificados 26 gêneros encontrados, sendo 11 gráficos e 15 tabelas, como observado quase a totalidade deles aparecem no livro apenas com o objetivo de retirar os dados matemáticos, como mostrado nas figuras abaixo.

Figura 1: exemplo de atividade gráfico e tabela

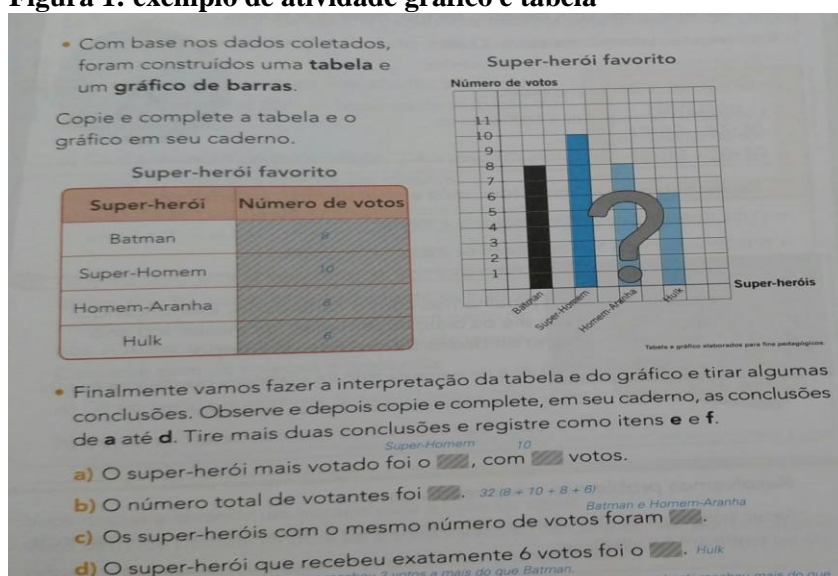
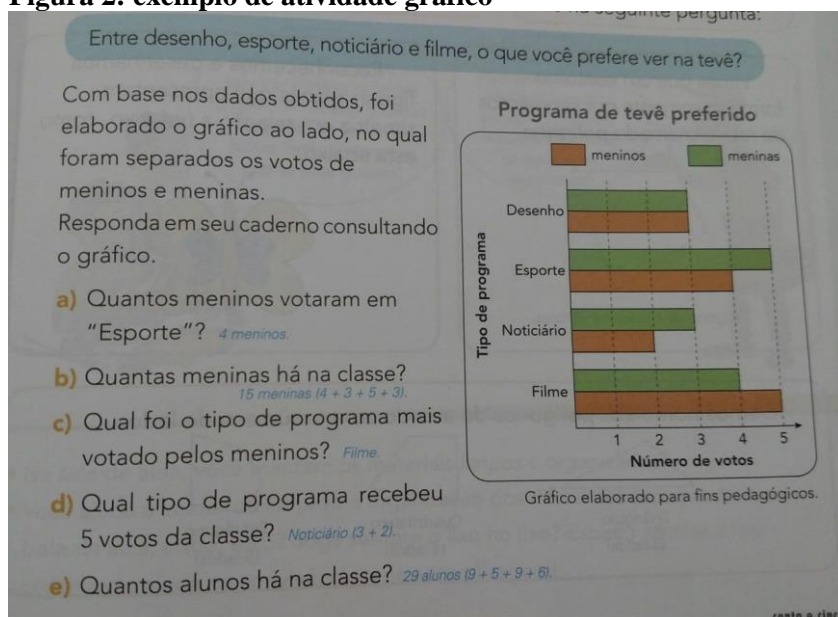


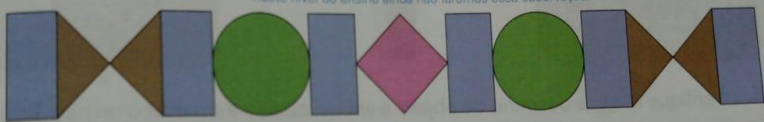
Figura 2: exemplo de atividade gráfico



Verificamos também que quanto à abordagem observamos que ela tem sido feita de maneira a não priorizar um trabalho com o gênero, mesmo que, na maioria das vezes, na atividade, o aluno consiga identificar qual o gênero trabalhado na questão; por, o mesmo já vir nomeado, quase em sua totalidade pela maneira como consta no livro ele não tem uma proposta de trabalho de produção, caracterização, nem possibilita que o aluno o reconheça em outro contexto, também na grande maioria das vezes o aluno não identifica qual o seu propósito de uso e nem para qual público ele foi destinado, não permitindo que o aluno saiba a função do gênero dentro da questão, excetuando a retirada de dados matemáticos, como mostrado nas figuras.

Figura 3 : exemplo de atividade tabela

2 Observe o que Bete desenhou usando formas planas retangulares, triangulares, quadradas e circulares. Em níveis posteriores a este, chamamos a atenção do aluno para o fato de que o quadrado é um caso particular de retângulo. Entretanto, neste nível de ensino ainda não faremos essa observação.



Copie e complete a tabela correspondente ao desenho de Bete.

Relação entre formas, cores e quantidades

Formas	Triangular	Retangular	Quadrada	Circular
Cores	Marrom	Azul	Rosa	Verde
Quantidades	4	6	1	2

Figura 4: exemplo de atividade tabela

2 Esboce no caderno o desenho das pirâmides acima. Depois copie e complete a tabela.


Elementos das pirâmides

	Número de vértices	Número de faces	Número de arestas
Pirâmide de base triangular	4	4	6
Pirâmide de base quadrada	5	5	8
Pirâmide de base pentagonal	6	6	10

3 Analise o desenho da pirâmide ao lado e responda:

a) Quantos vértices, quantas faces e quantas arestas ela tem?
7 vértices, 7 faces e 12 arestas

b) Que nome pode ser dado a essa pirâmide?
Pirâmide de base hexagonal.



O que predomina em quase a totalidade das questões em que o gênero está presente é sempre da mesma forma, a qual segue um padrão: gênero, retirada da informação matemática contida nele para resolução das questões.

Chamou-nos atenção o fato de que, apesar de frequentemente encontrarmos a informação de que os gêneros gráfico e tabela são os mais utilizados na matemática, observamos que o quadro é ainda mais utilizado que a tabela. Entretanto, a forma como estes são tratados nos LD, sem a ênfase às suas características constitutivas e conceituais, tendem a um mal entendimento sobre suas diferenças, resultando, muitas vezes, na generalização de ambos, conforme figuras.

Figura 5: exemplo de atividade quadro

Copie o quadro abaixo no caderno e complete-o com os algarismos do número representado. Depois responda às questões formuladas.

3ª ordem: das centenas	2ª ordem: das dezenas	1ª ordem: das unidades
Centenas	Dezenas	Unidades
1	3	5

a) Qual foi o número representado? 135
b) Quantas ordens ele tem? 3 ordens.
c) Qual algarismo está na 3ª ordem desse número? 1
d) Como escrevemos...




Figura 6: exemplo de atividade tabela

2863 quilômetros.
Veja esse número no quadro de valores:

4ª ordem	3ª ordem	2ª ordem	1ª ordem
Unidades de milhar	Centenas	Dezenas	Unidades
2	8	6	3

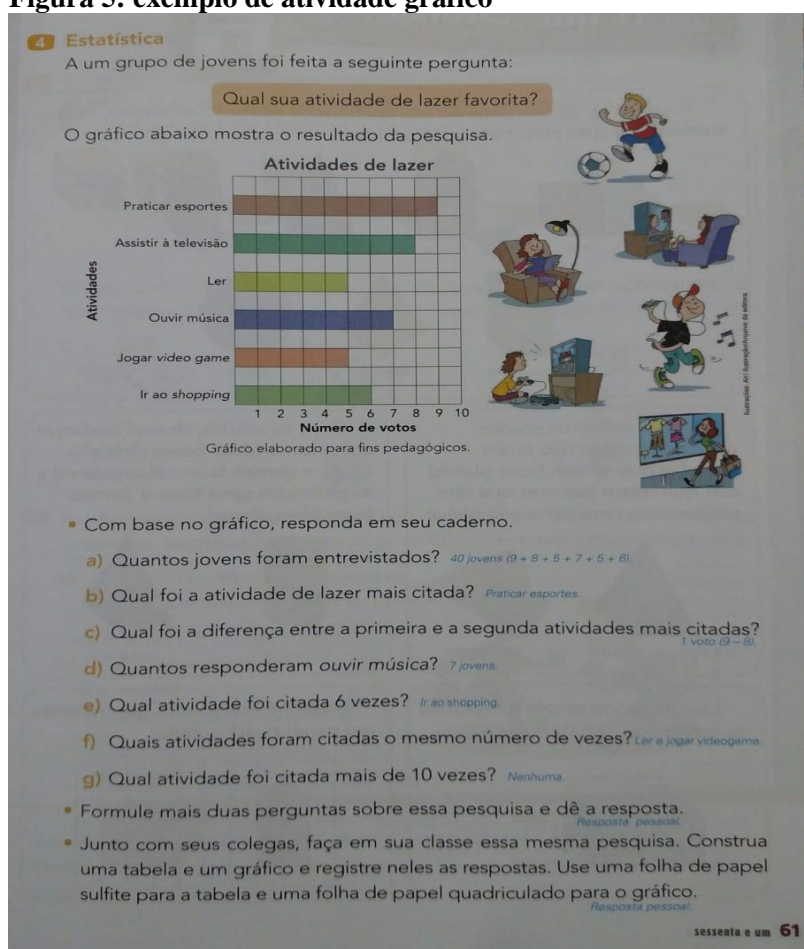
2863,

Estas características ressaltam a necessidade de uma intervenção pedagógica que aborde os gêneros nas aulas de matemática, possibilitando que aluno aumente o seu leque de

alternativas de comunicação e compreensão do conteúdo/conhecimento matemático. Mas é importante ressaltar que esses gêneros não estejam no livro apenas “para ‘enfeites’ e até distração dos alunos”, conforme Marcuschi (2008, p.207).

Concluimos, portanto, que, de maneira geral os gêneros propostos nas questões das atividades do LD de matemática, não estão possibilitam aos alunos se apropriarem de suas características, nem reproduzi-los ou reconhece-los em outros contextos de uso conforme figuras.

Figura 5: exemplo de atividade gráfico



E esta abordagem afeta a prática docente à medida que o professor para um trabalho de sucesso com o gênero no LD, necessita tanto de uma mudança de concepção de ensino, como também de uma análise do gênero que considere os aspectos discursivos e não somente a utilização dele para trabalhar os conteúdos matemáticos, pois, da forma como o gênero está sendo abordado não favorece que o aluno se apropriar dele, nem estimula o seu reconhecimento,

sua produção ou que o aluno conheça suas características e saiba sua aplicabilidade dentro do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa pesquisa buscamos relacionar o contexto histórico, a teoria e a prática. Para tanto, iniciamos por contextualizar o LD fazendo uma breve abordagem de como se desenvolveu a política do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil e as mudanças que foram implementadas, refletimos a respeito da importância do LD para o processo de ensino aprendizagem e as contribuições da leitura para a aprendizagem da matemática. Finalmente, realizamos a investigação, de como os gêneros textuais estão sendo tratado no LD de matemática, especialmente, aqueles destinados ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Embora saibamos que esse levantamento por si só não responderia acerca da compreensão de como esses aspectos são orientados nos LD, ele nos possibilitou verificar como os gêneros tabela e gráficos são mais e menos abordados, também constitui como material importante que possam vir a contribuir com novos estudos, com os dados apresentados.

Como resultado desta análise, observou-se que, apesar dos gêneros gráficos e tabelas que aparece nas questões das atividades do livro analisado possibilitar que o aluno identifique o nome atribuído ao gênero, ou seja, sabe que se trata de um gráfico ou de uma tabela quase a totalidade deles não possibilita que o aluno identifique suas características e nem possa produzi-lo ou reconhecê-lo em outros contextos.

Assim, como acontece com as características dos gêneros gráficos e tabelas, não possibilitam que o aluno identifique qual o seu propósito de uso e nem para qual público ele foi destinado. Não permite que o aluno saiba qual a função do gênero dentro da questão, além da retirada de dados para resolução da questão, e nem permite que ele identifique onde determinado gênero é encontrado fora do contexto do LD.

Assim, a análise decorrente dessa pesquisa restrito ao LD pesquisado, não cumprem seu papel com relação ao estímulo a um trabalho de incentivo à formação do leitor nas aulas de matemática.

Conforme observamos na análise desse livro na maioria das vezes o gênero é utilizado apenas para extração/retirada de dados matemáticos para responder às questões / situações problema que, em muitos casos, não exploram as características ou relação do gênero com o seu contexto, mas objetivam exercitar uma dada regra/fórmula.

Além disso, o tipo de abordagem dada aos gêneros, mediada pelo LD de matemática, pode contribuir consideravelmente para a desmistificação das ideias de que não se lê ou escreve em matemática, de que a leitura, a escrita e a interpretação de textos são competências que devem ser trabalhadas apenas pelo profissional que atua com o ensino da língua materna, e de que para ser um bom matemático basta saber fazer contas. Ideias essas que, infelizmente, predominam na comunidade acadêmica, onde se formam os professores que ensinam matemática e que, conseqüentemente, reproduzem-se na escola.

REFERÊNCIAS

Bell, J. **Como realizar um projecto de investigação**3. ed. Lisboa: Gradiva, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – MATEMÁTICA** 1997. Brasília: 1997a.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 1997b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em 28 setembro 2019.

_____, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos –PNLD 2016 – Alfabetização Matemática e Matemática**. Brasília: 2012.

_____, **Lei 9394**, de 20 / 12 / 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____,**Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em 28 setembro 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mari na de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; PASSOS, C. L. B. **Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores:** a produção de histórias infantis com conteúdos matemáticos. In.: *Ciência e Educação*, v.14, n. 2, 2008.

SILVA, Ezequiel Teodoro **Livro didático:** do ritual de passagem à ultrapassagem. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SMOLE, Katia Stocco, Diniz, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. – Porto Alegre, RS Artmed, 2001.

A MATEMÁTICA DO VESTUÁRIO

Girleide Maria da Silva ¹

RESUMO

A investigação de conteúdos matemáticos em ambientes profissionais para confecção de peças do vestuário e sua aplicação em ambiente escolar, na percepção da Modelagem em Educação Matemática como metodologia para aprendizagem, foi o objetivo deste estudo de natureza quanti-qualitativa. Analisamos obras referentes a Modelagem em Educação Matemática, história da indumentária, estruturação dos tecidos e a investigação por meio de pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas a cortadores, modelistas e costureiras, que relataram o uso da matemática no seu cotidiano profissional. Nas entrevistas identificamos a presença de diversos temas matemáticos como: unidade de medida, proporção, simetria, ângulos, matrizes, geometria plana e análise gráfica. Neste estudo de modo descritivo evidenciamos a utilização da matemática desde a fabricação das fibras, sejam elas, naturais, artificiais ou sintéticas até a confecção das peças. Neste âmbito, com os resultados provenientes das análises dos materiais, e diante de índices insatisfatórios referentes à aprendizagem e a assiduidade de um grupo de estudante de uma escola estadual em São Paulo, elaboramos e aplicamos o projeto Construindo Modelos, com recursos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O projeto privilegiou o conteúdo escolar na prática e proporcionou aos participantes a oportunidade de serem os protagonistas na construção dos seus conhecimentos, melhorando os índices nos indicadores de avaliação internos da unidade escolar, culminando com a apresentação do desfile de moda. Ao avaliarmos nossa ação observamos que a aprendizagem por meio da Modelagem trouxe aos participantes motivação, autoestima e autonomia.

Palavras-chave: Indumentária, Matemática, Modelagem Matemática, Projetos, Avaliação.

INTRODUÇÃO

A sociedade com a utilização de recursos tecnológicos digitais, tem seus meios culturais, sociais e econômicos, dinamizados e diferenciados do sistema educacional, que se modifica a passos muito lentos. Necessitamos de atualizações no currículo e principalmente nas estratégias metodológicas, fazendo um paralelo com as necessidades da sociedade atual, e nesta sucessão de transformações não podemos esquecer de avaliarmos e reavaliarmos as nossas ações, para aprimorarmos nossa prática em busca de métodos que promovam melhores aprendizagens.

Utilizar diferentes métodos e estratégias de ensino facilitam a aprendizagem e aproximam os conhecimentos matemáticos ao reconhecimento de sua utilização no dia-a-dia, diversificando a linguagem com a finalidade de diminuir o fracasso escolar. (ZAIDAN, 2002, p.11)

¹ Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – São Carlos - SP, girleidedasilva@gmail.com

Nesta perspectiva optamos pela equidade entre o que determina a Lei 9394/96, para que o ensino seja ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar o mundo do trabalho e as práticas sociais, e a promoção de uma aprendizagem mais distanciada das práticas usuais.

O que se espera dos educadores contemporâneos, com posturas pedagógicas voltadas para aplicabilidade, é o ensino da matemática como elemento aglutinador da interdisciplinaridade. (BASSANEZI,1999, p.14)

Naturalmente, ao privilegiar um ensino voltado para os interesses e necessidades da comunidade, precisamos considerar o estudante como um participante, especialmente ativo, do desenvolvimento de cada conteúdo e do curso como um todo - o que não tem sido proposta da prática tradicional. (BASSANEZI, 1999, p.14)

Embora os ideais propostos pelo autor sejam mais amplos do que evidenciamos neste estudo, recoremos a aprendizagem por meio da Modelagem Matemática como método relevante entre o que se ensina e o mundo real, em um viés para o setor do vestuário e da moda com o propósito de responder a alguns questionamentos realizados pelos estudantes.

Repetidas vezes, sempre em meio as explicações, alguns estudantes perguntam: – onde vou utilizar este tema em minha vida profissional? – para que serve estudar este assunto? Estas indagações demonstram que há necessidade em relacionarem a matemática escolar com o seu cotidiano em busca de representações que identifiquem os conhecimentos obtidos nas disciplinas com as atividades do mundo do trabalho.

As respostas para os questionamentos poderiam ser provenientes de diversos setores. Entretanto, a importância do estudo se dá ao fato de que, por meio, da revisão da literatura e da pesquisa de campo oriunda das atividades conclusivas para o curso de especialização em Educação Matemática, surgiu a necessidade e oportunidade em desenvolver um projeto pedagógico, pondo em prática tal tendência de ensino contextualizada ao mundo da moda, sendo aprovada pelo comitê de ética da instituição.

De modo a identificarmos a finalidade a que se propõe a existência de algumas temáticas presentes no currículo escolar na disciplina de matemática, este estudo apresenta como principal objetivo evidenciar a matemática empregada no setor têxtil e do vestuário, respondendo as seguintes perguntas: **Quais conteúdos matemáticos são utilizados no ambiente profissional para a fabricação da indumentária feminina e masculina? E como utiliza-los em um projeto pedagógico buscando a melhoria nos índices avaliativos internos?**

Analizamos as informações obtidas na revisão bibliográfica, no currículo do Estado de São Paulo, e nos relatos das entrevistas com os profissionais (cortador, modelista e costureira), aos métodos da Modelagem Matemática para elaboração e aplicação do projeto pedagógico direcionado aos alunos dos terceiros anos do ensino médio regular. Com a participação do ensino fundamental-EJA (Ensino para Jovens e Adultos).

A metodologia utilizada no estudo alicerça-se na proposta do método quanti-qualitativo, com abordagem descritiva e exploratória, o qual se descreve por meio de leituras teóricas e conhecimentos práticos. Na investigação adotada os agentes participantes responderam as questões semiestruturadas enfatizando as suas vivências profissionais, norteando assim o estudo, no que diz respeito à aplicação da matemática no seu cotidiano.

Neste aspecto descrevemos a trajetória e transformação ocorrida no vestuário, identificando, relacionando e analisando os conteúdos matemáticos, por meio, do processo de fabricação dos tecidos e da indumentária feminina e masculina, priorizando a elaboração de um projeto que contribuiu para o ensino matemático, abordando práticas utilizadas pelos profissionais da área têxtil e do vestuário que serviram de parâmetro teórico - prático, ou seja, que relacionou o conteúdo curricular ao profissional, evidenciando sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Com o estudo identificamos que determinados conteúdos matemáticos são utilizados por profissionais do ramo têxtil bem como em outras profissões, caracterizando a necessidade do conhecimento matemático teórico como suporte para a prática no sentido de melhorar o desempenho profissional, fundamentando a importância da escola como meio de acesso as práticas profissionais.

Neste contexto, a aplicação do projeto pedagógico – Construindo Modelos – contribuiu como estratégia para diminuição dos fatores educacionais negativos ocorridos entre o grupo de participantes, tais como: evasão e baixo índice nas avaliações internas. Além de constatarmos que o aprendizado contextualizado, estimula o estudante a desenvolver satisfatoriamente atividades que necessitem de habilidades de representação, comunicação, investigação, compreensão e reflexão.

METODOLOGIA

No estudo utilizamos as contribuições das pesquisas de autores que abordam o tema sobre Modelagem Matemática como: Bassanezi (2004) e Biembengut (2007). Analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Currículo do Estado de São Paulo para o ensino

fundamental e médio, livros didáticos de matemática e de outras áreas como engenharia têxtil, técnico têxtil, moda, artigos acadêmicos sobre a modelagem industrial e o mundo da moda.

Para esclarecer ideias e nortear o trabalho utilizamos conceitos elaborados pelos autores acima citados que trabalham com Educação Matemática. Os Parâmetros Curriculares, os artigos acadêmicos, os livros técnicos da área têxtil, moda, história da moda e matemática, contemplaram a proposta da pesquisa, que foi a verificação e utilização da matemática escolar por parte dos profissionais do setor têxtil e vestuário em seus ambientes de trabalho, a elaboração de projeto pedagógico matemático e a aplicação em sala de aula para estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Após a análise entre as entrevistas com os profissionais, a revisão da literatura e do currículo pedagógico educacional do Estado de São Paulo, identificamos os conteúdos matemáticos e a partir de então, estabelecemos o grupo de participantes envolvidos diretamente com a pesquisa.

O estudo norteou-se por uma abordagem quanti-qualitativa com o objetivo exploratório, de campo e bibliográfico, de cunho descritivo com entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados, descrevendo as opiniões dos agentes participantes do setor do vestuário.

Foram entrevistados quinze profissionais do setor do vestuário que aceitaram participar da pesquisa, sendo um coordenador de cursos de ensino profissionalizante na área têxtil e do vestuário de uma grande empresa, um microempresário na fabricação de vestuário feminino, uma gerente geral de produção de confecção, uma gestora de moda, um estilista, três modelistas, três cortadores, duas encarregadas internas de oficina e duas costureiras.

Enquadram-se também como sujeito de pesquisa os alunos das turmas de sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental (EJA) e terceiro ano do ensino médio, selecionadas de acordo com os conteúdos reconhecidos no estudo e aplicado no projeto pedagógico. Estes participantes estudavam em uma escola da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

A coleta de dados foi realizada observando as seguintes etapas:

1. Entrevista semiestruturada com quinze profissionais. O objetivo da entrevista foi verificar no ambiente de trabalho diante das obrigações exigidas pela profissão a utilização dos conteúdos matemáticos e em que parte do currículo pode ser encontrada. As entrevistas foram feitas por telefone, por e-mail e gravadas em vídeos.
2. Levantamento bibliográfico na literatura especializada. O levantamento bibliográfico ocorreu em variadas vertentes no campo escolar com os Parâmetros Curriculares

Nacionais e do Estado de São Paulo, em livros didáticos de matemática e de outras áreas como da engenharia têxtil e moda, contemplando a história da moda, as tendências atuais neste ramo, as medidas ergométricas e os padrões para construção da modelagem industrial. Cotamos também com o apoio da literatura sobre Educação Matemática.

Os dados foram coletados nas entrevistas e atividades dos participantes e foram demonstrados e analisados por tabelas, gráficos, quadros e figuras.

No levantamento bibliográfico organizamos os dados a partir do histórico da indumentária, do surgimento da moda até a atualidade, da matemática encontrada na fabricação dos tecidos, por ser a matéria prima do vestuário e na confecção da modelagem, encaixe e corte. Bem como, a aplicação de alguns conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa de campo e bibliográfica na elaboração e execução do projeto pedagógico intitulado Construindo Modelos aprovado pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

No projeto pedagógico as turmas participantes foram o 6º, 7º e 8º anos do ensino para jovens e adultos (EJA) e o 3º ano do ensino médio regular. Todos do período noturno. Além, da participação de ex-alunos, do 1º ano do período matutino e do 9º ano EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não se sabe ao certo quando o homem resolveu vestir-se, há ocorrências por meio de fatos históricos, que os trogloditas das cavernas, no período pré-histórico, usavam roupas de pele curtida de animais principalmente para se proteger do frio. Como a fiação e a tecelagem ainda eram desconhecidas, prendiam suas roupas no corpo com tendões de animais ou cordões de fibras vegetais e os furos eram feitos com pedras, ossos ou espinhos. (NERY, 2003, p. 13)

As grandes civilizações antigas surgiram nos vales férteis de Eufrates, do Nilo e do Indo, ou seja, em regiões tropicais onde não se fazia necessário a proteção ao frio. Então nestas regiões o frio não foi o principal motivo para usar roupas. O uso de roupas era uma espécie de distinção de classe ou mágica protetora, usado como determinante do grau de poder ou como símbolo psicológico. (LAVÉ, 2008, p. 07)

Em relato bíblico também encontramos o quê segundo os cristãos foi à primeira roupa da humanidade. “Abriram-se, então, os olhos de ambos; e, percebendo que estavam nus, coseram folhas de figueira, e fizeram cintas para si”. O homem ao cair em pecado, por

desobediência, cobriu seu corpo. Já em outro versículo o próprio Deus é mencionado como costureiro. “Fez o senhor Deus vestimenta de peles para Adão e sua mulher, e os vestiu”. Gênesis 3: 7 e 21.

Diante da necessidade, em virtude de fatores climáticos, por pudor em razão do pecado, como símbolo protetor ou ostentação de poder, o fato é que hoje temos a raça humana, quase na maior parte das sociedades, vestida. Este vestir-se compõe o que chamamos de vestuário. Segundo Nacif (2007, p.1):

O vestuário é um conjunto formado pelas peças que compõem o traje e por acessórios que servem para fixá-lo ou complementá-lo. Num sentido amplo do termo, o vestuário é um fato antropológico quase universal, uma vez que na maior parte das sociedades humanas antigas e contemporâneas são usadas peças de vestuário e acessórios que ornamentam o corpo humano.

O vestuário diz muito sobre a sociedade e seu tempo e sofre influências de outras culturas e de fatores ambientais, geográficos, religiosos, sociais, culturais, econômicos e tecnológicos. Para Feghali et al. (2008, p.44):

A vestimenta é uma chave mestra que abre as portas do indivíduo, revela nossas crenças essenciais, interesses, atitudes e características da nossa personalidade, como o autoconceito, a intensidade da emoção, o grau de dogmatismo, os processos cognitivos, a criatividade, nosso relacionamento interpessoal, incluindo o grau de ascendência, o nível de interiorização ou de exteriorização, e a necessidade de aceitação social. Também serve de chave mestra para abrir as portas da sociedade ao revelar suas crenças essenciais ou seus valores - o grau de conformidade que aquela sociedade requer-, bem como uma enorme quantidade de dados sobre suas instituições e tecnologia. A vestimenta é verdadeiramente uma chave para o indivíduo e sua sociedade.

As mudanças socioculturais vão determinando e modificando as tendências para o mundo da moda e o vestuário vai acompanhando e sendo acompanhado por períodos históricos de guerras e de grandes descobertas e os outros setores como o de fiação, tecelagem, modelagem, corte e costura também passam por estas transformações.

Há evolução nas padronagens e texturas dos tecidos e nos recortes das modelagens. Estas evidências se caracterizam nas composições das matérias primas dos fios, no processo de fiação e nas cores e estampas dos tecidos. Tais mudanças ditam épocas e estão relacionadas ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias.

É notório que a presença da vestimenta é fundamentada a partir da existência dos tecidos. Relatos históricos trazem descobertas arqueológicas que datam de 2500 a.C., destacando que múmias egípcias se encontravam envolvidas em tecidos de linho, acreditando-se que este tenha sido o primeiro tecido fabricado pela humanidade. Outros achados arqueológicos comprovam a existência de registros dos primeiros tecidos planos como o linho, o algodão, a lã e a seda.

Segundo Pezzolo (2007, p. 14)

No Egito, foram descobertos tecidos feitos de linho que datam de 6000 a.C. Na Suíça e na Escandinávia, foram encontrados tecidos de lã datando da Idade do Bronze (3000 a.C. a 1500 a.C.). Na Índia, o algodão já era fiado e tecido por volta de 3000 a.C. Na China, a seda era tecida pelo menos 1000 anos antes de Cristo.

Nos dias atuais, os tecidos são compostos por fios de origem vegetal, animal, mineral, artificial, sintético e metálico. Estes fios são formados por fibras que entrelaçadas, formam o tecido. Composto assim, uma sentença matemática, fibras adicionadas a fibras são iguais a fio e as somas dos fios resultam em tecido.

Segundo Rosa (2008, p.36):

O tecido é o resultado do entrelaçamento de dois conjuntos de fios que se cruzam em ângulo reto denominado urdume e trama. O primeiro disposto verticalmente corresponde ao comprimento do tecido, e o segundo, na horizontal, à largura. O sentido do comprimento os tecidos possuem um arremate lateral designado ourela. Trata-se, portanto de tecidos obtidos por tecelagem designados tecidos planos.

A ABINT (Associação Brasileira das Indústrias de Não tecidos e Tecidos Técnicos) descreve o urdume como um conjunto de fios dispostos na direção longitudinal do tecido; e a trama como um conjunto de fios dispostos na direção transversal do tecido.

A figura 1 ilustra a definição mencionada por Rosa e pela ABINT.

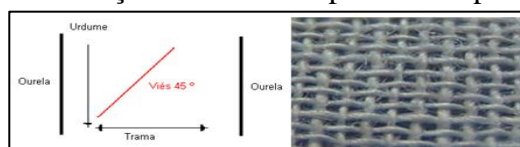


Figura 1 - Trama e Urdume do Tecido Plano
Fonte: Autoria própria.

Outra descrição para a figura 1, onde temos uma tela formada por fios de trama que se cruza com os fios do urdume intercalando-se uma vez por cima e outra por baixo, constituindo uma proporção 1/1. Este tipo de sistema de entrelaçamento dos fios é utilizado na formação do ligamento denominado tafetá. Entre os tecidos de ligamento tela ou tafetá estão o chiffon, o musseline, a organza, o xantungue e o tafetá. Segundo Maluf (2003, p. 121), a ordem de entrelaçar dos fios é designada padronagem, armação ou ligamento.

É na fiação têxtil que se inicia todo processo de formação do tecido, a partir da elaboração das fibras sintéticas provenientes de transformações químicas e naturais advindas da produção agrícola, extração de minérios e animal (seda e lã). As fibras, e posteriormente os fios, passam por várias etapas de tratamento industriais, até compor o tecido, que são fios agregados em sequências operacionais, sendo necessário observar a titulação do fio para que

não ocorram irregularidades em sua planificação garantindo-lhes maior resistência, brilho, maciez e absorção.

As fibras têxteis, muito utilizadas na área de fiação na fabricação de tecidos e não tecidos são filamentos extremamente finos, contínuos (poliéster, viscose, poliamida, elastano e polipropileno) ou descontínuos (lá, algodão, viscose, poliéster e linho) de acordo com a sua origem. Para se caracterizar como fibra têxtil é necessário que seu comprimento seja cem vezes maior que o diâmetro e que ocorra em alguns casos junção entre as fibras, tornando-as mais regulares no processo de torção. A formação estrutural dá-se por uma sequência de monômeros constituindo os polímeros que são as macromoléculas das fibras têxteis.

Na figura 2, demonstramos as fórmulas moleculares referentes a estruturação química das fibras, exemplificando possíveis ligações entre o carbono, oxigênio e o hidrogênio, compondo a molécula do algodão, juta, seda, borracha e poliéster. A área química assim como a matemática é de total relevância no setor têxtil.

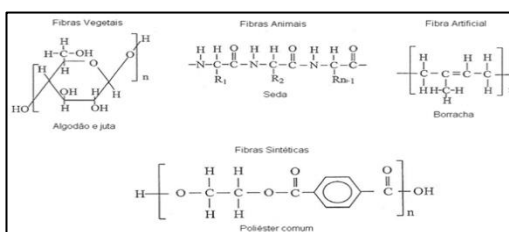


Figura 2 - Fórmulas Moleculares de Fibras Têxteis.
Fonte: Adaptado de Maluf (2003, p. 6 e 7)

As formas geométricas e as fórmulas moleculares das fibras lhes garantem algumas características específicas como, por exemplo: brilho, maciez, absorção e resistência. Kuasne (2008, p.4) relata que o brilho da seda e de alguns sintéticos é devido ao reflexo da luz sobre a forma triangular lisa de sua fibra. A lã em relação ao algodão tem maior maciez e menor brilho por ter suas fibras em formato circular, enquanto o paralelepípedo é o formato das fibras do algodão dando-lhe menor maciez, e um brilho menor que o da seda. As fibras de maior absorção são aquelas que possuem formatos cilíndricos ocios, como o feltro por exemplo.

As técnicas rudimentares para produção dos tecidos foram sendo substituídas por processos industriais, principalmente a partir da Revolução Industrial.

A partir de 1955, iniciou-se uma nova era para a tecelagem com a introdução do tear a projétil depois o tear a pinças e por último os teares a jato de ar e a jato de água. Em 1995, Sulzer-Ruti lançou o tear multifásico M 8300, que insere simultaneamente quatro fios de trama através de seu rotor tecedor, quase 4200 m/min. de trama em cada passada, com a esperança de dobrar este rendimento num decorrer dos próximos anos. (MALUF, 2003, p.120):

Em 1753 o tempo estimado para produção de 100 metros de tecido linear no tear tipo lançadeira era de 1300 horas, em 1830 no tear mecânico, o tempo era de 78 horas e em 1995 no tear multifásico, era de aproximadamente 3 horas.

A matemática está presente nestes processos evolutivos, compactuando com seus fundamentos teóricos e processuais, determinantes para o raciocínio lógico cognitivo, com descobertas e ajustes necessários à sociedade, desenvolvidos por personalidades que fizeram do conhecimento uma fonte inesgotável de sabedoria, sendo utilizada para fins de produtividade, competitividade e economia.

Os processos industriais são fundamentais para o aprimoramento da técnica de vestir, favorecendo com conceitos múltiplos para diversidade dos tecidos em seus ligamentos, padronagens, estampas, lavagens e colorações. Entretanto, cabe aos profissionais responsáveis pela criação, elaboração e confecção do vestuário, conhecer as características dos tecidos, pois a escolha do tecido deve estar em consonância com o modelo, para que tenha caimento, adequando-se ao uso, ao corte e ao mercado consumidor. Pois, historicamente a vestimenta tinha função protetiva e com o passar do tempo assumiu funções estéticas, hierárquicas e de identificação.

Os profissionais para confeccionar uma peça do vestuário são basicamente o estilista, o modelista, o cortador e a costureira. A facção no ramo da moda é uma produção em equipe onde um equívoco de algum profissional causa um desastre na atividade do outro, chegando até a inutilidade da peça.

Sabedores destas possibilidades identificamos os profissionais entrevistados, todos com registro trabalhista na cidade de São Paulo em empresas da área do vestuário feminino, com vasta experiência em suas funções.

O coordenador de cursos tem 25 anos de experiência na área têxtil e do vestuário na região do Brás, já atuou como consultor para micro e pequena empresa e como encarregado de produção no vestuário.

O microempresário possui 12 anos de experiência é técnico em administração de empresas, iniciou no ramo da confecção como costureiro piloto, capacitando-se como modelista e atualmente tem uma empresa de confecção.

A gerente geral de produção encontra-se aposentada no setor, retornando ao mesmo frente a uma microempresa onde trabalha a mais de 15 anos. A gestora de moda é concluinte do curso de Negócios da Moda, possuindo experiência em costura, corte, modelagem e vitrinismo; totalizando 10 anos de experiência. O estilista, há 11 anos, também atua como lojista há mais de cinco anos.

A modelista 1 possui experiência a mais de 8 anos trabalhando na mesma empresa na Região de Santo Amaro; a 2 iniciou como costureira e especializou-se como modelista realizando cursos de capacitação e extensão, trabalha como modelista há 13 anos no bairro Jardins; a modelista 3 possui cinco anos de experiência, trabalha especialmente com roupas sob medida, vestidos de festa e noiva.

O cortador 1 saiu do seu país de origem como costureiro por não ter perspectiva de crescimento profissional, aprendeu o ofício do corte industrial na confecção do vestuário e especializou-se na prática, tem 16 anos de experiência; o cortador 2 também já foi costureiro piloto e encarregado de produção, possui 22 anos de experiência trabalhando para alta costura; o 3 iniciou como motorista revisador de produção externa e há 2 anos trabalha no corte de produção em uma empresa.

As encarregadas possuem 20 anos de experiência, na moda gestante e a outra na alta costura. As costureiras possuem mais de trinta anos de profissão, são autodidatas atuando sempre neste ramo e confeccionando sob medida até a alta costura.

A entrevista não abrangeu apenas as questões semiestruturadas da pesquisa, os participantes também colaboraram com informações sobre a dinâmica do seu ambiente de trabalho e relataram tópicos importantes de sua trajetória profissional e pessoal.

Fatores relevantes para a pesquisa são percebidos quando entre os quinze participantes encontramos apenas três que não iniciaram sua vida profissional no ramo da confecção do vestuário como costureiro (a) e apenas quatro não possuem parentes ou familiares envolvidos no ramo do vestuário.

Verifiquei que a iniciação profissional foi despertada para estas atividades por meio do convívio com alguém que já era do ramo como, por exemplo, o caso da modelista 2 que sua mãe ensinava todas as filhas após os treze anos de idade a cortar e costurar como ofício obrigatório.

Outro fator percebido é a facilidade de colocação no mercado de trabalho quando se tem uma noção básica de costura. Basta saber montar uma peça ou parte dela para estar empregado.

Quanto aos dados incluindo profissão, tempo na função e a relevância da matemática no seu cotidiano escolar e profissional, verificamos que em média os profissionais têm 16 anos de experiência e 9 deles em sua época estudantil não relacionavam a matemática com sua vida diária, 60% dos participantes relatam que os professores não exemplificavam o conteúdo matemático com situações do cotidiano. Aqueles que disseram sim, ainda se

lembram de algumas aulas. No entanto, todos concordaram que em seu cotidiano profissional necessitam do uso dos conteúdos matemáticos para desenvolver suas atividades.

A experiência na função faz com que todos entendam com propriedade dos processos e detalhes do ramo têxtil ou do vestuário, porém quando mencionamos os conteúdos por nomes encontramos dificuldades devido ao tempo fora do ambiente escolar e o grau de escolaridade. As costureiras, o cortador 2 e as encarregadas possuem apenas o ensino fundamental. As modelistas, o cortador 1 e 3, a gerente geral e o microempresário possuem ensino médio completo. O coordenador, o estilista e a gestora de moda possuem ensino superior.

Os gráficos 1 relacionam os profissionais aos nomes dos conteúdos que os entrevistados dizem utilizar no ambiente de trabalho.

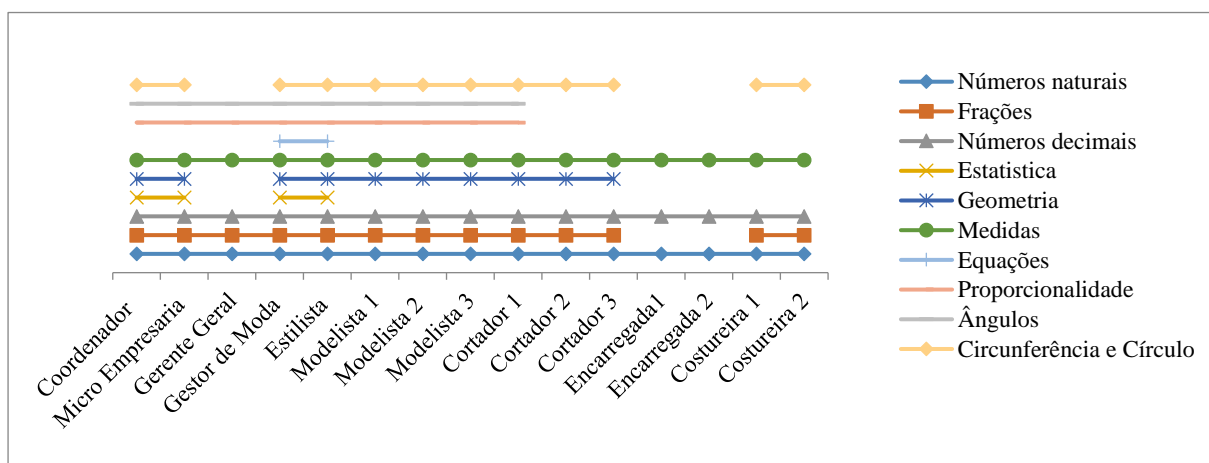


Gráfico 1 – Atividades profissionais e a relação com o conteúdo
Fonte: Autoria Própria.

Conforme análises gráficas os números naturais, números decimais e medidas são lembrados pela totalidade dos entrevistados e todos concordam que precisam deles para atuar em seu campo profissional.

Quanto as frações, apenas as duas encarregadas não mencionaram o uso. O coordenador, o estilista, a microempresária e a gestora de moda, afirmaram que usam a estatística em suas atividades. As encarregadas, a gerente de produção e as duas costureiras disseram não usar a geometria. As equações, foram mencionadas apenas pela modelista 2 e a gestora de moda. As encarregadas, as costureiras e os cortadores 2 e 3 dizem não utilizar a proporcionalidade e os ângulos. Já a circunferência e o círculo, as encarregadas e a gerente de produção dizem não usar.

Os entrevistados além de contribuírem respondendo as questões deram dicas sobre o dia-a-dia de suas profissões ajudando a encontrar caminhos para realização das pesquisas bibliográficas. Mencionaram sobre a necessidade de uma melhoria de qualidade no ensino

fundamental, principalmente na disciplina de matemática para facilitar o desenvolvimento e o entendimento no ensino técnico ou cursos de aperfeiçoamento e extensão.

Detalharam o processo de modelagem na moulage e indicaram fontes sobre plotagem e a nova tabela de medida infantil com regras da ABNT. Relataram também sobre a gradação dos moldes que pode ser feita sobre o plano cartesiano, utilizando as proporções no sentido de ampliar ou reduzir um molde já confeccionado, podendo ser feito manualmente ou no sistema CAD modelagem.

A precisão no corte depende do profissionalismo do cortador desde o encaixe. O encaixe manual além de desperdiçar tecido é lento fazendo com que a empresa dependa do desempenho e criatividade dos seus funcionários. Neste caso para a microempresária é melhor optar pela equipe de plotagem, fotografando um modelo base, e enviando para ampliação no CAD modelagem e plotagem, facilitando para o cortador, onde ele apenas enfiava o tecido sobrepondo a folha plana impressa com os desenhos da peça, recortando-a seguindo as linhas traçadas no papel.

Já a ordem de corte depende do mercado consumidor a que se destina a empresa, é o cliente lojista que por meio de pesquisas de mercado e das tendências de moda que determina quanto necessita de cada peça e qual peça acha melhor ter em sua loja. A quantidade do pedido de corte é proporcional a demanda de mercado em relação à cor, estampa tamanho, tecido e outros. Então, o volume de peças do pedido é um fator flutuante devido às tendências do público consumidor o que dá para garantir são os tamanhos, sempre o 38 e 40 ou P e M tem maior quantidade na produção, porque os consumidores se encaixam mais com estas medidas.

Como a matemática possui a capacidade de abranger e tratar de múltiplos aspectos que concerne a níveis ou campos variados, o projeto interdisciplinar foi realizado com ênfase na Modelagem em Educação Matemática e dimensões para o setor do vestuário e moda, e para executá-lo obtive o apoio dos professores de Língua Portuguesa e Artes. De modo que, interligamos as áreas do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os conteúdos matemáticos aplicados foram os citados pelos profissionais participantes na entrevista semiestruturada, como Grandezas e Medidas (medidas de comprimento, perímetro e área), Estatística (dados organizados em classes por meio de tabelas, suas representações gráficas e medidas de tendência central), e Geometria Plana, com abordagem para planificação das peças do vestuário.

Trabalhamos também com habilidades motoras, artísticas e de oratória. Ensaaiando a postura para apresentação e as dinâmicas necessárias presentes em um desfile de moda. Bem como, com a elaboração da decoração do ambiente para apresentação e confecção dos croquis. A sequência didática além de promover a aplicabilidade entre a teoria e a prática, proporcionou o conhecimento de profissões do setor do vestuário e moda, antes desconhecidas pelo grupo de estudantes participantes.

Observando a falta de motivação dos estudantes em frequentar as aulas, e conseqüentemente o baixo índice nas avaliações, propus a aplicação do projeto pedagógico intitulado Construindo Modelos, com o objetivo de diversificar a dinâmica das aulas atendendo as necessidades e interesses do grupo ao promover um ensino mais distanciado das práticas tradicionais com base nas tendências da Modelagem Matemática em conformidade com as propostas de pesquisadores como Bassanezi e Biembengut, utilizadas no processo ensino aprendizagem, no contexto que contempla a aplicabilidade das habilidades obtidas com os estudos e a busca por uma formação profissional.

Inicialmente tínhamos como média notas do terceiro ano, turma B, no primeiro bimestre em Língua Portuguesa e Matemática, 3,6 e 3,7 e as faltas 6,3 e 7,2, respectivamente. Com 51 alunos matriculados nesta turma, sendo 36 frequentes, 2 transferidos e 13 abandonos.

A situação era preocupante e as faltas eram frequentes. Eles alegavam trabalhar no comércio e estarem muito cansados para vir à escola. Para compreender o problema na tentativa de buscar soluções, a equipe escolar conversou com os alunos e pais analisando individualmente os motivos reais das ausências.

Como a necessidade de um grupo de alunos era visualizar no contexto prático a utilização de conteúdos matemáticos e de outros serem estimulados para frequentar as aulas, formulei a seguinte problemática, a ser tratada no projeto, que teve duração de um bimestre: desenvolver um desfile de moda abrangendo conteúdos afins, destacando profissões do setor, promovendo a interação entre grupos. Visando um melhor desempenho escolar, alcançar as metas dos indicadores educacionais, reduzir o índice de evasão e proporcionar um relacionamento mais afetivo com a escola.

Nesta temática trabalhamos com os seguintes objetivos: identificar as relações entre o processo de fabricação da indumentária feminina e masculina e os conteúdos matemáticos; escolher voluntários para participar da apresentação do projeto como modelos, aferindo suas medidas e registrando; transformar os dados coletados em tabelas e gráficos, e trabalhar com as medidas de tendência central; definir e confeccionar modelos com base em exemplo tirados de revistas voltadas ao ramo da moda que possuam modelagens pré-definidas; construir os

moldes relacionando-os com as medidas dos voluntários e os conceitos de geometria plana; e apresentar o projeto a comunidade escolar.

Para contemplarmos estes objetivos realizamos as seguintes estratégias: iniciamos o projeto com o oitavo ano EJA (7ª série) medindo as dimensões do pátio como altura e largura, para que o desfile ocorresse e por falta de ambiente adequado foi necessário ornamentar o pátio da escola, mediram os espaços projetados para colocações de uma cortina e de um painel, em seguida, cortaram o tecido da cortina (Oxford) em folhas iguais obedecendo à altura do espaço e a largura do tecido, como também o tecido do painel (juta). As habilidades foram medir e calcular o perímetro e área dos quadriláteros formados pelos tecidos e o espaço que iriam utilizá-los.

Paralelamente estava o sétimo ano (6ª série) desenvolvendo o corte de tecidos florais, para auxiliar a ornamentação. Estas atividades foram realizadas em aulas de artes com a finalidade de desenvolver habilidades motoras e de coordenação, que oportunamente e satisfatoriamente a professora de artes nos cedeu administrando as atividades e colaborando com nosso projeto.

O terceiro ano do ensino médio trabalhou na construção das peças a serem desfiladas e na preparação do desfile. Riscando moldes das revistas para que as linhas fossem mais evidentes; carretilhando as linhas de modo a transpor os desenhos das peças ao papel; recortando os papéis riscados por carretilha identificando as suas respectivas partes; medindo-se para tabular as informações; selecionando as músicas apresentadas no evento; preparando os convites; ensaiando para o desfile e apresentação, tabulando os dados para construção de gráficos e tabelas; pesquisando as profissões do setor têxtil e de moda; registrando imagens de bastidores; e organizando o pátio da escola para apresentação.

Parte das atividades mencionadas acima podemos observar na Figura 3.



Figura 3 - Atividades realizadas para o desfile

Fonte: Autoria Própria

Habilidades de tabular, calcular e apresentar em tabelas e gráficos os dados obtidos com as medidas de 31 estudantes nos pontos básicos da costura que são busto/tórax, cintura e quadril, acrescentando a altura, foram trabalhadas com os terceiros anos e estes dados serviram para os cálculos de medidas de tendência central: moda, mediana e média destacadas na tabela 2.

Tabela 2 – Medidas de Tendência Central

	Meninas				Meninos			
	Altura	Busto	Cintura	Quadril	Altura	Tórax	Cintura	Quadril
Moda	1,68	87	64 / 74	95	1,78/ 1,80	87	72 / 77	95 / 96
Mediana	1,64	87	75,5	97,5	1,77	95	78	97
Média	1,62	86,31	78,81	99	1,77	93,53	81,06	99,86

Fonte: Autoria própria

O sexto ano (5º série) e o sétimo (6º série) além de auxiliarem no corte dos tecidos também cortaram peças avulsas para serem apresentadas no desfile. Durante o corte foi observado o trabalho em equipe a coordenação motora e a planificação das peças dando ideia de figuras geométricas. O oitavo ano também participou de colagem de letreiros e molduras, e desenharam os modelos que foram desfilados e expostos no desfile juntamente com outros alunos do nono ano e do terceiro ano do ensino médio.

Os ensaios e textos ficaram por conta da professora de Língua Portuguesa que trabalhou com a expressão da fala e corporal administrando a dinâmica do evento e convidando estudantes do período da manhã junto com ex-aluno que fez o curso técnico de moda para ajudar nos ensaios.

Como resultado obtivemos a participação satisfatória que a princípio solucionou a questão frequência e respondeu parcialmente aos questionamentos dos alunos quanto a aplicação da matemática em atividades práticas do cotidiano profissional. Além, de aproximar a comunidade à escola. No quarto bimestre a média de notas do terceiro ano, turma B, foi de 6,2 para Língua Portuguesa, e 7,1 para Matemática, e a média de frequência ficou inferior a três em ambas disciplinas conforme os gráficos 2 e 3.

Atribuímos tal mudança a nossa ação reflexiva em relação a observação, mesmo que tardia, aos fatores que os levaram a tal atitude e a providência em diversificar a dinâmica das aulas.

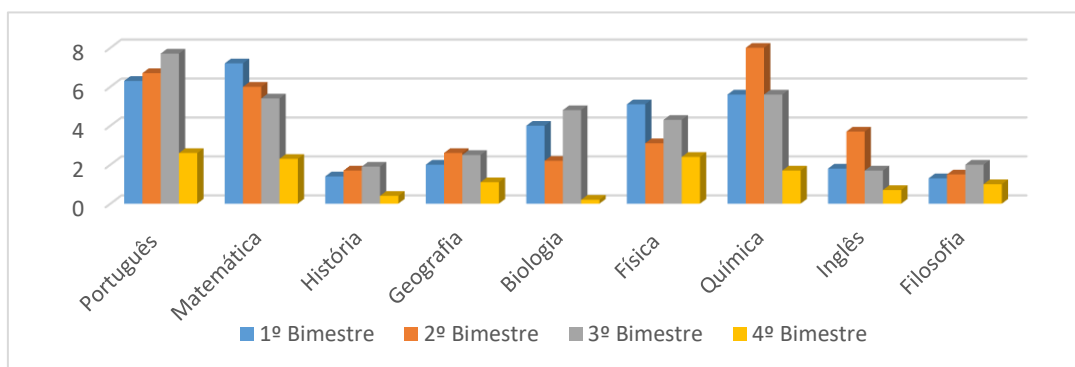


Gráfico 2 – Médias das faltas por disciplina do 1º ao 4º bimestre.
Fonte: Autoria Própria

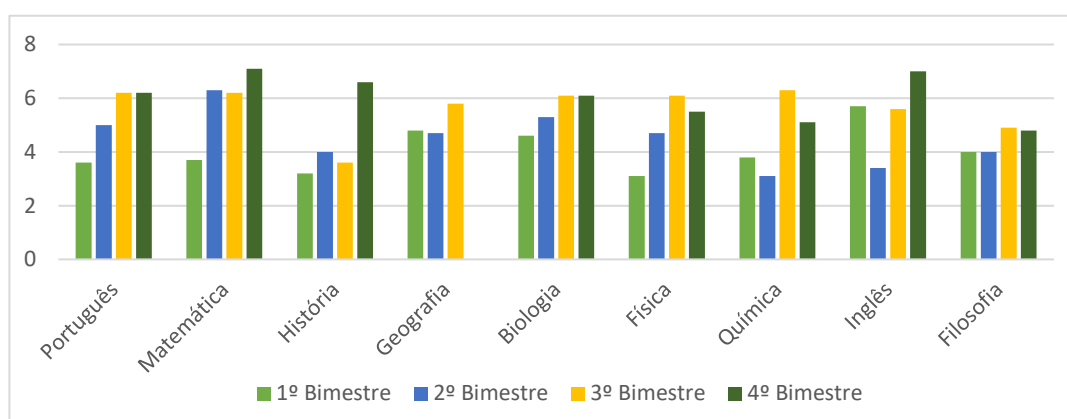


Gráfico 3 - Média de notas por disciplina do 1º ao 4º bimestre.
Fonte: Autoria Própria

Na construção do aprendizado, os conflitos existentes nesta turma eram a assiduidade, assimilação dos conteúdos, participação e interesse nas aulas. Trabalhando com este projeto, conseguimos estimulá-los a participar, evitar o acréscimo do índice da evasão escolar, aumentando o interesse para a aprendizagem, atribuindo significado aos conteúdos escolares e desenvolvendo habilidades socioemocionais que ficaram evidentes entre os grupos que cobravam entre si a presença e participação nas atividades para que o produto final (Figura 4) que foi o desfile, ficasse com o mínimo de erro e representa-se o trabalho coletivo diferenciado dos que já haviam realizado.



Figura 4 – Desfile
Fonte: Autoria Própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação junto aos profissionais da área da confecção têxtil trouxe ao trabalho grandes contribuições, viabilizando a utilização dos conteúdos junto às atividades. As transformações ocorridas na indumentária deram-se devido à necessidade humana em vestir-se, sejam por razões ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais. A princípio as peças do vestuário eram mais simples em relação às formas, aos cortes e aos tecidos.

Conforme relatos históricos e achados arqueológicos, havia diferenças entre as vestes masculinas e femininas para alguns povos, há também diferenciação nos tipos de tecidos. Com o advento da moda na Idade Média, a vestimenta torna-se significativa, demonstrando status social. Já no século XVIII, a produção artesanal do tecido e do vestuário recua frente à Revolução Industrial, dando início a uma era de produção em massa.

No começo das civilizações utilizavam-se tecidos como a lã, o linho, a seda e o algodão, porém, com o aparecimento do nylon e o desenvolvimento tecnológico foram surgindo novos tecidos, como os sintéticos e os artificiais e o aprimoramento dos não tecidos.

As revisões bibliográficas possibilitaram a identificação e o uso da matemática nas titulações de fibras e fios; nas proporções dos fios; na elaboração dos ligamentos dos tecidos; nas formas geométricas das fibras e na geometria e gramatura dos tecidos.

Já em relação à confecção da indumentária, ressaltamos que no processo industrial a ênfase matemática está nas medidas. As peças são confeccionadas conforme os biótipos dos indivíduos, calculando-se o rendimento do tecido e a quantidade aproximada dos gastos de tecido por peça.

A modelagem, o encaixe e o corte, podem ser feitos manualmente ou com recursos tecnológicos por meio do sistema CAD/CAM que tem como princípio a Geometria Descritiva. Na modelagem e encaixe os conteúdos matemáticos presentes são: simetria, ângulos, área e perímetro. Além da geometria plana, estatística, proporções e medidas que é uma constante no ambiente profissional do setor têxtil.

Na análise de dados da pesquisa de campo, os pesquisados citaram os seguintes conteúdos matemáticos: números naturais, números decimais, medidas, frações, estatística, geometria, equações, proporcionalidade, ângulos, circunferência e círculo, dentre estes os mais utilizados por eles são os números naturais, inteiros, sistema de medidas, circunferências e círculos. Constata-se assim, que a matemática está inserida nas obrigações cotidianas destes profissionais do vestuário.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar no ambiente da indústria têxtil e da confecção a aplicação dos conteúdos matemáticos no ambiente profissional. Após o reconhecimento dos conteúdos, elaborou-se um projeto pedagógico que foi executado em sala de aula, utilizando de forma prática algumas das etapas que modelistas e cortadores usam em seu dia-a-dia. Em suma, constatamos que o aprendizado contextualizado é um fator facilitador para o desenvolvimento de habilidades e competências que promovam a autoestima dos educandos, contribuindo com o desenvolvimento e evolução da fase de receptor passivo para ser o principal responsável pelo seu aprendizado com tendências mais positivas nas relações interpessoais entre grupos de características diferenciadas e nas relações hierárquicas.

Os conflitos existentes nesta turma eram a assiduidade, assimilação dos conteúdos, participação e interesse pelas aulas. Trabalhando com o projeto, conseguimos estimulá-los a participar, diminuindo a evasão escolar, aumentando o interesse e participação em prol da aprendizagem em temas matemáticos e aprimoramento nas relações interpessoais.

A ênfase para o estudo restringiu-se ao setor têxtil e do vestuário. Porém, podemos identificar os conteúdos matemáticos em outros setores, bem como, observamos a pertinência e o envolvimento deste tema para outras disciplinas, a química e a física, por exemplo. Tecnicamente, dentro do setor têxtil ainda há muito a ser investigado, como sugestão para pesquisas futuras temos a química das fibras têxteis, a matemática aplicada ao sistema CAD/CAM e a melhoria na qualidade do ensino por meio de projetos.

Apesar do empenho durante elaboração e aplicação do projeto refletindo em termos negativos ou desfavoráveis, proponho mudanças em alguns aspectos que possivelmente daria a apresentação final (desfile) características profissionais e garantiriam a distribuição de atividades em partes proporcionais.

As dicas são as seguintes: realizar a redação do projeto em grupo especificando minuciosamente os materiais a serem utilizados, seus objetivos, procedimentos e prazos para cada fase; ouvindo as ideias dos alunos quanto a realização de projetos no sentido de saber quais suas opiniões, propostas, visão e comprometimento. Por mais que tentemos nos colocar do outro lado, como estudantes, até porque já fomos ou ainda somos, a realidade dentro de cada locus é diferente para cada indivíduo. Projeto é um trabalho em equipe onde a “sua maioria” deve estar sintonizada em um mesmo objetivo e em busca de um resultado final positivo que contribua favoravelmente acrescentando conhecimentos aos seus participantes.

Pensando no projeto Construindo Modelos a parte matemática seria realizada com mais tranquilidade, dentro de um prazo maior. O tempo sacrificou algumas fases do trabalho. Por exemplo, os dados estatísticos que surgiram com as medidas dos alunos poderiam ser

melhor trabalhados e estendidos para toda a escola chegando a uma média da altura e acrescentando a medida de massa corpórea, já que o tema gerador era moda e para passarela é exigido padrões definidos. O tema também daria margem para discussão sobre transtornos alimentares.

Apesar da comunidade do mundo da moda ser excludente com aqueles que não se enquadram em seus padrões, na escola não utilizamos os critérios das medidas da passarela. Mas, devemos trabalhar com mais rigor as questões de postura e emocional com ajuda de especialistas da área ou por meio de observações de desfiles profissionais em vídeo ou presencialmente.

Quanto a confecção das peças deveria ser feita ao longo de pelo menos um semestre. Este é quase um trabalho individual. A medida não pode ser padronizada como consta nas revistas. Para este grupo de meninas, as medidas do quadril eram sempre maiores que a especificada nas revistas e caso tivessem seguido os moldes exatamente como estavam as roupas não serviriam.

O corte e confecção poderá ficar como uma atividade extraclasse após algumas orientações do professor como direcionamento do tecido, tipo de tecido compatível com o modelo, posicionamento da modelagem sobre o tecido. Nesta fase as orientações são mais técnicas. Poderá ser dado um mini curso prático por um profissional da área com a finalidade de ajustar os moldes nas medidas do participantes e cortar um protótipo em material de baixo custo para posteriormente cortarem a peça original.

Embora os ideais propostos nos estudos e na construção do modelo matemático sejam muito mais amplos do que evidenciamos ao trabalharmos com este projeto, constatamos que um aprendizado baseado em problemas reais diante de um contexto prático, serve como estímulo a desenvolver habilidades, competências e a autoestima do educando, pois ele passa de receptor passivo para ser o principal responsável pelo seu aprendizado, sendo um fator positivo para a integração entre o estudante, ao temas estudados e o educador.

Indico o trabalho com projetos a todos os educadores que queiram inovar e possuam um grupo de professores que desejam mudanças. O desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para as aplicações, não é tão simples, principalmente, quando se pensa nas estruturas atuais dos cursos regulares”. Não é simples, mas é possível se começarmos pondo as ideias em prática.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, Rodney Carlos. Modelagem Matemática: Uma disciplina emergente nos programas de formação de professores. In: IX Congresso Internacional de Biomatemática, Concepción – Chile, 1999. Anais... Concepción, 1999, p. 9 – 22. Disponível em: http://www.ime.unicamp.br/~biomat/bio9art_1.pdf. Acesso em: 27 de Junho de 2014.

BÍBLIA. Português. Bíblia Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999, 896 p.

BIEMBENGUT, Maria Sallet.; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Código civil]. Brasília, DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2014.

FEGHALI, Marta Kasznar; et al. **O Ciclo da Moda**. Rio de Janeiro: Ed SENAC RIO, 2008. 168 p.

KAUSNE, Ângela. **Fibras Têxteis**. Santa Catarina, 2008, 90 p. Apostila do Curso Têxtil em Malharia e Confecção 2º Módulo - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade de Araranguá.

LAVER, James. **A Roupas e a Moda: uma história concisa**. São Paulo. Ed. Schwarck Ltda. 2008. 280p.

MALUF, Eraldo; KOLBE, Wolfgang. **Manual: Dados Técnicos para a Indústria Têxtil**. São Paulo: ABIT – Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção, 2003. 336 p.

NACIF, M.C.V. O vestuário como princípio de leitura do mundo. In: Simpósio Nacional de História, 24., 2007, São Leopoldo. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: ANPUH, 2007. p. 1-10.

NERY, Mary Louise. **A Evolução da Indumentária: subsídio para criação de figurino**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Nacional, 2003. 304 p.

PEZZOLO, Dinah Bueno. **Por Dentro da Moda: definições e experiências**. São Paulo: Ed Senac São Paulo, 2009. 220 p.

ROSA, Stefania. Alfaiataria: modelagem plana masculina. Distrito Federal: Editora Senac, 2008. 228 p. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=bjxs0plZ5BEC&pg=PR21&dq=antropometria&hl=pt-BR#v=onepage&q=antropometria&f=true>. Acesso em 11 de Novembro de 2011.

Z Aidan, Samira. O (A) Professor (A) de Matemática no Contexto da Educação Inclusiva. 25ª Reunião da Anped, 2002.

A MATEMÁTICA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE OS PROCESSOS COGNITIVOS E LINGUÍSTICOS

Ana Santana de Souza Félix ¹

Joaildo Maia ²

Ravênia Adail Silva Vieira Lima ³

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem na Matemática apresenta diversas facetas, tornando-se uma variável a ser analisada e compreendida em seus diversos ângulos. Na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - *Campus* Caicó, tomando como referência o conteúdo de Estatística ministrado aos estudantes dos 3^{os} anos do Curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio, foi embasada uma pesquisa como forma de associar teoria e prática no contexto da sala de aula da referida disciplina. Para obtenção dos dados, elaborou-se um questionário que versou sobre o processo de ensino-aprendizagem em Matemática, tendo por objetivo analisar quais categorias pessoais e institucionais contribuem para a compreensão dos conteúdos matemáticos e quais dificultam a sua aprendizagem. Estiveram aptos a responder tal questionário, os alunos que cursam o Ensino Médio Integrado. Nos resultados coletados, observou-se aspectos positivos e negativos que puderam contribuir para uma reflexão sobre a prática docente dos professores que ministram esta disciplina. Ademais, identificou-se fatores que dificultavam a compreensão dos conteúdos matemáticos, entre os quais pode-se citar o fator emocional como um dos mais agravantes no processo de aprendizagem. Diante disso, fez-se necessário a produção de um novo questionário que notabilizou essa perspectiva, evidenciando o elo entre afetividade e a cognição. À luz da Matemática, os dados mostram a importância da relação professor-aluno e a necessidade de enxergá-los como coautores do seu progresso dentro e/ou fora da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Matemática, Afetividade, Cognição.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões em torno de um ensino voltado para a realidade dos estudantes têm se tornado cada vez mais frequentes por parte de estudiosos da área. No tocante a disciplina de Matemática, pesquisas apontam para a utilização de metodologias que vislumbrem um ensino capaz de tornar os discentes seres ativos do processo, resultando em uma aprendizagem mais significativa e contextualizada a suas vivências, integralizando com tendências educacionais que apontam a necessidade de aproximá-lo cada vez mais de seu dia a dia.

¹ Formanda do Curso Técnico em Informática - IFRN - *Campus* Caicó, anasofelix7@gmail.com;

² Professor de Matemática do IFRN - *Campus* Caicó, joaildo.maia@ifrn.edu.br

³ Professora de Matemática do IFRN - *Campus* Caicó, raveniavieira@gmail.com

Num mundo em constantes transformações, a articulação e o sentido dos conhecimentos se fazem necessários. Assim, o ensino da Matemática procura formar cidadãos para inserção social, tornando-os aptos a resolver problemas, a interpretar e analisar informações de forma crítica, a raciocinar e ter autonomia de pensamento, a tomar decisões e a aperfeiçoar conhecimentos e valores.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), afirmam que em virtude das necessidades sociais, culturais e profissionais, se exige certo nível de conhecimento matemático, tendo em vista oportunizar a compreensão de conceitos e procedimentos que levarão o estudante a compreender a argumentação e a tomar decisões que envolvem sua vida pessoal e profissional.

Para isso, faz-se necessário que o professor conheça a realidade na qual os seus alunos estão inseridos, o que pode contribuir para criação de um elo afetivo entre professor e aluno, sendo o afeto um fator capaz de desempenhar um papel fundamental no funcionamento da inteligência, pois sem a afetividade, muitas vezes, não há interesses e nem motivação para que os estudantes façam questionamentos a respeito do conteúdo estudado e, assim, não percebam a aplicação prática da Matemática nos assuntos ministrados pelo professor em sala de aula. De acordo com Moraes (2015),

é incontestável que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. (PIAGET *apud* MORAES, 2015, p. 83).

Nessa acepção, esta interação não deve ser ignorada pelo professor na sua prática docente, pois no momento em que ele oferece condições ao educando de expressar seus sentimentos, estabelece um elo de confiança e respeito entre as partes no ambiente escolar, tendo em vista que o ser humano é dotado de sentimentos que o possibilita agir não apenas pela razão, pelo contrário, a emoção deve fazer parte do processo educativo no sentido de facilitar ou dificultar o aprendizado.

Diante dessa perspectiva e da necessidade de associar teoria e prática no cotidiano da sala de aula, nas aulas de Matemática, desenvolveu-se uma pesquisa com o auxílio dos estudantes dos 3^{os} Anos do Curso Técnico em Informática integrado do IFRN - *Campus* Caicó, a fim de aplicar conhecimentos adquiridos em Estatística, parte integrante do currículo do referido ano, na disciplina em questão.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar quais categorias pessoais e institucionais contribuem para a compreensão dos conteúdos matemáticos e quais dificultam a sua aprendizagem. Dentre os objetivos específicos, buscou-se verificar a opinião dos alunos sobre as dificuldades encontradas em compreender determinados conteúdos matemáticos, observar se a relação professor-aluno tem alguma influência no processo de aprendizagem dos mesmos.

Para a coleta dos dados, aplicou-se um questionário *on line* com perguntas relacionadas ao tema objeto da pesquisa. Enquanto resultados, se pretende socializar os dados obtidos junto à comunidade acadêmica, buscando compreender as dificuldades e traçar alternativas para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos e, conseqüentemente, diminuir as reprovações nesta disciplina.

Munidos dos dados analisados, houve a necessidade de averiguar o papel exercido pela afetividade e o quanto esse fator pode implicar no desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, produziu-se e aplicou-se um segundo questionário focado nessa temática, pois se entende que o desenvolvimento cognitivo não é um caminho linear, sendo este formado por curvas e nuances. Nesse sentido, tem-se consciência de que a aprendizagem é construída, e, se preciso, reconstruída, na medida necessária, não se configurando como uma constante estática, mas sim, uma construção diária no decorrer do processo.

Na concepção do educador francês, Henri Wallon (*apud* SOUZA, 2011, p. 250), “a emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas”. Ainda baseado na teoria de Wallon (1941), em sua obra sobre o desenvolvimento psicológico, o autor destaca o que considera como construção do indivíduo a partir do ponto de vista estruturador das emoções iniciais em relação a cognição, para posteriormente descrever o desenvolvimento como um movimento de alternância de predominâncias, ora afetiva, ora cognitiva.

Na perspectiva de suprir as deficiências encontradas pelos estudantes na compreensão dos conteúdos matemáticos, os docentes que lecionam Matemática devem utilizar estratégias de ensino e aprendizagem capazes de tornar o aluno agente do seu próprio conhecimento, desenvolvendo suas capacidades intelectuais, o raciocínio lógico argumentativo, possibilitando-os analisar de modo crítico as situações-problema relacionadas à sua vida diária e procurando meios para solucioná-las.

Aliado a tudo isso, o professor não pode se esquecer de introduzir no seu planejamento didático, ações que permitam aos seus alunos demonstrarem sentimentos e emoções, pois uma boa interação entre professor e aluno no ambiente da sala de aula pode amenizar as dificuldades existentes nesta disciplina.

METODOLOGIA

A tipologia da pesquisa realizou-se no intuito de uma abordagem qualitativa, pois entendemos que “[...] é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 32-33).

Diante da tecnologia tão presente na vida de nossos jovens, optou-se por utilizar um formulário *on line* como instrumento de pesquisa, o qual foi respondido pelos alunos do 1º ao 3º ano dos cursos técnicos integrados do IFRN - *Campus* Caicó, pelo fato de estes terem na grade curricular do curso a disciplina de Matemática. Os dados foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo, dispostos em gráficos ou tabelas.

DESENVOLVIMENTO

Apesar da utilidade visível da Matemática em diferentes áreas e estudos enfatizarem o desenvolvimento humano, observa-se ainda uma grande deficiência no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Isto pode estar relacionada ao fato de os estudantes não conseguirem desenvolver as competências necessárias para compreender e resolver um problema. Segundo Polya (2006), tais competências são divididas nas seguintes etapas: compreensão do problema, construção de uma estratégia de resolução, execução da estratégia e revisão da solução. Essas etapas devem ser adotadas para facilitar a resolução, seja nos problemas de simples compreensão ou nos que exigem um grau de complexidade mais elevado.

Diante disso, o aluno do Ensino Médio precisa compreender que a Matemática é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento intelectual e para a sua preparação com vistas ao prosseguimento de sua formação, tendo em vista que é neste nível de escolaridade que a Matemática auxilia o educando na organização do pensamento, no raciocínio e na aquisição de atitudes. Por outro lado, é um instrumento que proporciona aplicações cotidianas, estudo em outras áreas de conhecimento que englobam atividades profissionais e cursos de formação técnico-profissionalizantes.

No entanto, apesar de se compreender a importância da Matemática para o desenvolvimento do intelecto, estudos demonstram que, ao longo dos anos, diversas crises no sistema educacional têm afetado a educação brasileira e, conseqüentemente, o ensino. Isto provoca altos índices de reprovação e evasão escolar, fatores que contribuíram para o chamado fracasso escolar.

Outro fator que merece ser investigado no processo de ensino-aprendizagem diz respeito às relações afetivas, pois alguns autores (TASSONI, 2000; SILVA, 2001; NEGRO, 2001, entre outros) embasadas nas teorias de Wallon e Vygotsky⁴, defendem que a dimensão afetiva deve fazer parte da rotina da sala de aula, uma vez que é neste ambiente que se dá a construção do conhecimento e agregado a isto, a constituição do sujeito.

Partindo desta ótica, não se pode pensar em uma educação sem considerar o estudante em sua totalidade, como um ser provido de desejos e sentimentos, capaz de manifestar suas emoções. A relação professor-aluno é um dos fatores que favorece a troca de conhecimentos e, conseqüentemente, a aprendizagem. Na visão de Vasconcelos (2009),

a vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. Elas são inseparáveis porque qualquer troca com o meio supõe simultaneamente uma estruturação e uma valorização [...]. É por este motivo que é impossível pensar, mesmo em matemáticas puras, sem experimentar alguns sentimentos, e que, inversamente, não existem fenômenos afetivos sem um mínimo de compreensão ou de discriminação (PIAGET *apud* VASCONCELOS, 2009, p. 64).

Nesse olhar, embora exista uma distinção entre a vida afetiva e a vida cognitiva, elas devem se relacionar para que ocorra a construção do conhecimento e a troca de saberes entre professor e aluno, uma vez que ambos aprendem e ensinam, e é por meio desta interação que possibilitam aos seres desenvolver suas autonomias. Assim, a relação professor-aluno deve ser pautada no diálogo e no respeito mútuo, de forma que cada membro tenha condições de ouvir e falar e, assim, possam crescer e refletir sobre o que pensam e dizem.

Diante disso, é importante que o professor conheça a realidade de seus alunos. É preciso conhecer este sujeito, seus processos cognitivos, suas competências e habilidades, encorajando-os a resolver problemas, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Para isso, faz-se necessário que o docente permita que as relações afetivas façam parte da rotina da sala de aula, estabelecendo um elo de confiança entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, seus alunos desenvolvem a autonomia, tornando-se cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Para Kieckhoefel (2011),

[...] se toda ação educativa e toda aprendizagem implica em uma ação dos sujeitos que aprendem, se os saberes escolares não podem ser alheios a experiência existencial dos educandos (as), teremos que iniciar por aí, por conhecer os sujeitos. Não apenas conhecer a realidade social, econômica, política, mas como educadores conhecer, sobretudo, os educandos, quem são, como experimentam existencial e humanamente essa realidade. Em que, a realidade e até as ciências, os conhecimentos, os afeta nas

⁴ Psicólogo russo, autor da psicologia cultural-histórica.

suas possibilidades de se formarem como humanos (ARROYO *apud* KIECKHOEFEL, 2011, p. 7-8).

O ato de educar vai além da transmissão de conhecimentos, deve haver uma relação bem mais elevada entre professor e aluno. A função do professor não é apenas repassar conteúdos, mas ajudar o aluno em sua plenitude. É preciso uma relação de sujeitos na qual haja a troca de conhecimentos, de um lado, o aluno motivado e consciente de que o ato de aprender se faz necessário para se obter sucesso na vida pessoal e profissional e, do outro, o professor capaz de reconhecer o aluno como ser humano - saber do seu potencial, de suas dificuldades e fraquezas, e acreditar na sua capacidade de aprender e de ser uma pessoa melhor. Essas ações favorecem as relações afetivas, aumentando a segurança de forma a facilitar a aprendizagem.

No tocante ao ensino da Matemática, o docente deve incluir no seu planejamento não apenas fatores que possibilitem ao aluno desenvolver seu potencial de raciocínio lógico argumentativo, mas também considerar uma diversidade de aspectos que favoreça uma aprendizagem efetiva, e, nesse ponto, incluir a relação professor-aluno como parte integrante do processo. Para enfatizar o tema, pode-se citar a questão do ensino tradicional da Matemática, ainda presente em nossas escolas, no qual boa parte dos estudantes não conseguem aprender e criam aversão a esta disciplina, sendo esta uma das principais causas de reprovação e abandono escolar. Na visão de Leite e Tassoni (2006),

Pensar no ensino da Matemática apenas como uma questão de desenvolvimento do pensamento lógico significa reduzir sobremaneira as dimensões do objeto em questão, desconsiderando um aspecto essencial, no caso, as implicações afetivas para o aluno, a partir da qualidade das mediações desenvolvidas. Assim, o desafio que se coloca não se restringe ao "aprender matemática", mas envolve também o "aprender a gostar de matemática" (LEITE; TASSONI, 2006, p. 16).

Nesse sentido, o professor deve planejar suas aulas considerando um conjunto de estratégias que permita ao aluno desenvolver não apenas sua dimensão cognitiva, uma vez que o método adotado pelo professor na transmissão dos conteúdos pode trazer consequências favoráveis ao processo, estabelecendo uma relação afetiva entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino, o que também poderá implicar em aprendizagens. Chacón (2003), considera que a dimensão afetiva em Matemática é caracterizada pelo conhecimento subjetivo do indivíduo sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem, e seu potencial como aprendiz dessa disciplina.

Com base nos dados coletados pelas pesquisas do Grupo do Afeto (Grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP), discorreremos sobre tal

ponto de vista, em que: ao escolher os objetivos de ensino e a dimensão afetiva relacionada a estes, refere-se à relevância dos mesmos, reconhecida por uma determinada população ou por um sujeito. O problema se coloca quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos propostos, seja para sua vida, para a sociedade em que vive e seu futuro profissional, necessitando, assim, exemplificar uma aplicação lógica e prática dentro de sua realidade.

Além do mais, a decisão sobre o início do processo de ensino deve partir do que o aluno tem de conhecimento sobre os conteúdos propostos, aumentando assim as possibilidades de êxito do processo de aprendizagem. Todavia, constata-se que a falta de um bom planejamento do professor na organização dos conteúdos de ensino colabora com o aumento da possibilidade de fracasso, influenciando sobre a deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em discussão.

Por conseguinte, a escolha dos procedimentos e atividades de ensino está atrelada às relações que, com efeito, ocorrem em sala de aula – se o docente vai ministrar aula expositiva e como, se desenvolvem as tarefas em grupo, propor leitura de texto, realizar pesquisa de campo, etc., visto que estas atividades podem ser inadequadas por algum problema na sua organização interna, seja por não ter uma abordagem adequada, sabendo que existe uma diversa variedade de múltiplas inteligências.

A escolha dos procedimentos avaliativos precisa dialogar com as variadas vertentes que surge em sala de aula. Luckesi (1984) propõe o conceito de avaliação diagnóstica, reconhecendo que, numa sociedade democrática, os resultados do processo de avaliação devem sempre ser utilizados a favor da aprendizagem do aluno, na medida em que altera a lógica de todo o processo tradicional: se a aprendizagem não ocorre adequadamente, esta se reflete na avaliação.

Diante disso, faz-se necessário que os professores revejam as condições de ensino, buscando resgatar a relação dialética existente entre esses dois processos, uma vez que o ensino e a aprendizagem são categorias interdependentes. Em síntese, com as noções elementares propostas acima, não se pode negligenciar o papel da afetividade na relação educativa, uma vez que deve existir um elo de interação entre o professor e o aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar as respostas obtidas no primeiro questionário, verificou-se a quantidade de 305 alunos respondentes, representando um percentual de, aproximadamente, 63%. Já no segundo, teve-se um total de 219 respostas, o que corresponde a 45%.

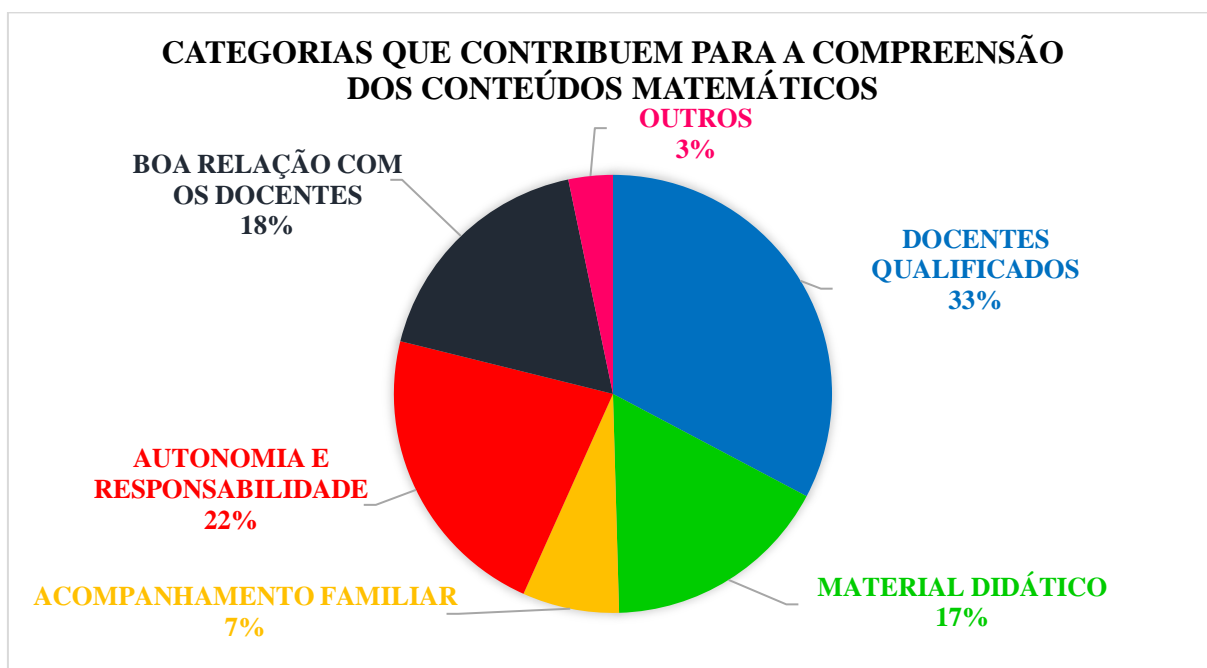
A partir dos dados obtidas no primeiro questionário, procurou-se fazer um diagnóstico dos estudantes do IFRN - *Campus Caicó*, traçando o perfil dos mesmos, conhecendo suas realidades e aptidões referente ao processo de ensino-aprendizagem em Matemática. A seguir, comentar-se-ão algumas destas respostas.

Em uma das perguntas, buscou-se identificar onde os estudantes haviam cursado o Ensino Fundamental. Do total de respostas, 63% relataram ter estudado em escola pública, 27% em escola particular e 10% estudou parte, em escola pública e outra, em particular. Tendo assim, uma maior porcentagem de alunos que vieram de escolas públicas, onde a precariedade e a ausência de capacitação profissional se fazem presente e atuante, gerando um exorbitante desnivelamento, comparado a outros estudantes que obtiveram oportunidades diferentes.

Quando foi indagado sobre a importância de se estudar Matemática e por quê, 98,4% dos estudantes destacaram a necessidade de se estudar esta ciência de forma contextualizada, integrando-a a outras áreas do conhecimento, sem deixar de relacionar com a vida cotidiana. A maior parte dos alunos disseram que a Matemática ajuda a desenvolver o raciocínio lógico e a organizar as ideias, na busca de soluções para as situações cotidianas, tendo servido de base para o desenvolvimento de outras ciências.

Ao analisar as categorias que contribuem para uma boa compreensão dos conteúdos matemáticos estudados, obteve-se as respostas apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Categorias que contribuem para a compreensão dos conteúdos matemáticos



Fonte: pesquisa do autor (2019)

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, percebe-se que 18% refere-se a uma boa relação com o professor, atrelando a mais 7% da necessidade de acompanhamento familiar, somando-se um total de 25%. Ou seja, percentuais esses que facilitam uma boa compreensão dos educandos, e que na ausência, certamente, provocará uma deficiência na eficácia de metodologias aplicadas.

A categoria “docentes qualificados” recebeu 33% do total de respostas. Alerta-se que esse fato é emblemático, pois contemporaneamente a formação dos professores para lecionar deixa a desejar. Nesse sentido, tem-se a necessidade de investir na formação desses profissionais para que além de inovarem em metodologias capazes de levar o aluno a pensar, a refletir e a questionar, possam expandir em seu campo pessoal, a fim de compreender o aluno em sua totalidade e concretude. Além disso, é preciso uma concepção de que cognição e afetividade são faces de uma mesma moeda.

Parafraseando Wallon (*apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2005), “uma dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e sua análise deve focalizar a relação ensino-aprendizagem como uma unidade, sem culpabilização de um ou de outro. Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor”.

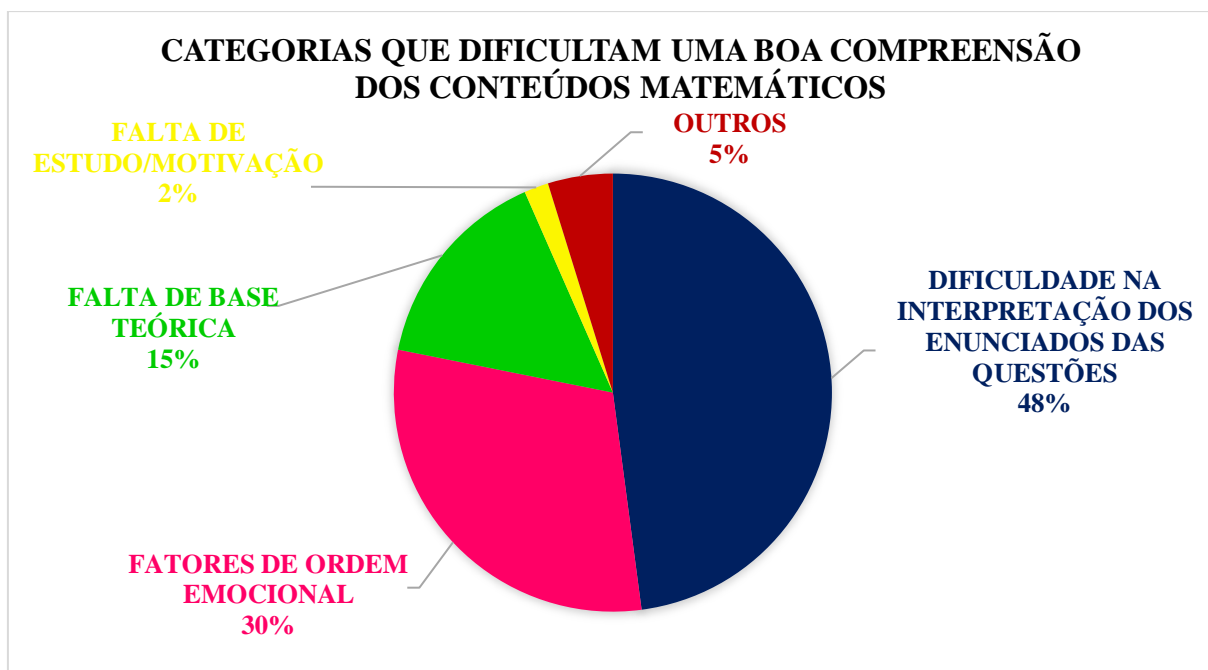
A categoria “bom relacionamento com os docentes”, corrobora com o pensamento de Almeida (1999, p. 107), o qual ressalta que na formação docente “a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”.

Dentre as categorias que não contribuem para uma boa compreensão, 48% dos respondentes destacaram a dificuldade em interpretar os enunciados das questões e 30% apontaram fatores emocionais, ver gráfico 2.

Os números mostram a grande dificuldade encontrada pelos estudantes em organizar as ideias e interpretar os dados matemáticos apresentados nas situações-problema. Diante disso, vê-se que a interpretação dos enunciados matemáticos não requer apenas o domínio da Matemática, mas também, o da Língua Portuguesa, no qual o aluno precisa compreender a informação contida na questão e dela retirar os dados necessários para resolver o problema. De acordo com Costa e Fonseca (2009),

o sucesso na resolução dos problemas depende do desempenho dos alunos não só do nível de competências manifestadas na Matemática, dos conceitos envolvidos na resolução das tarefas, mas essencialmente das competências manifestadas na Língua Portuguesa (COSTA; FONSECA, 2009, p. 7).

Gráfico 2. Categorias que dificultam uma boa compreensão dos conteúdos matemáticos



Fonte: pesquisa do autor (2019)

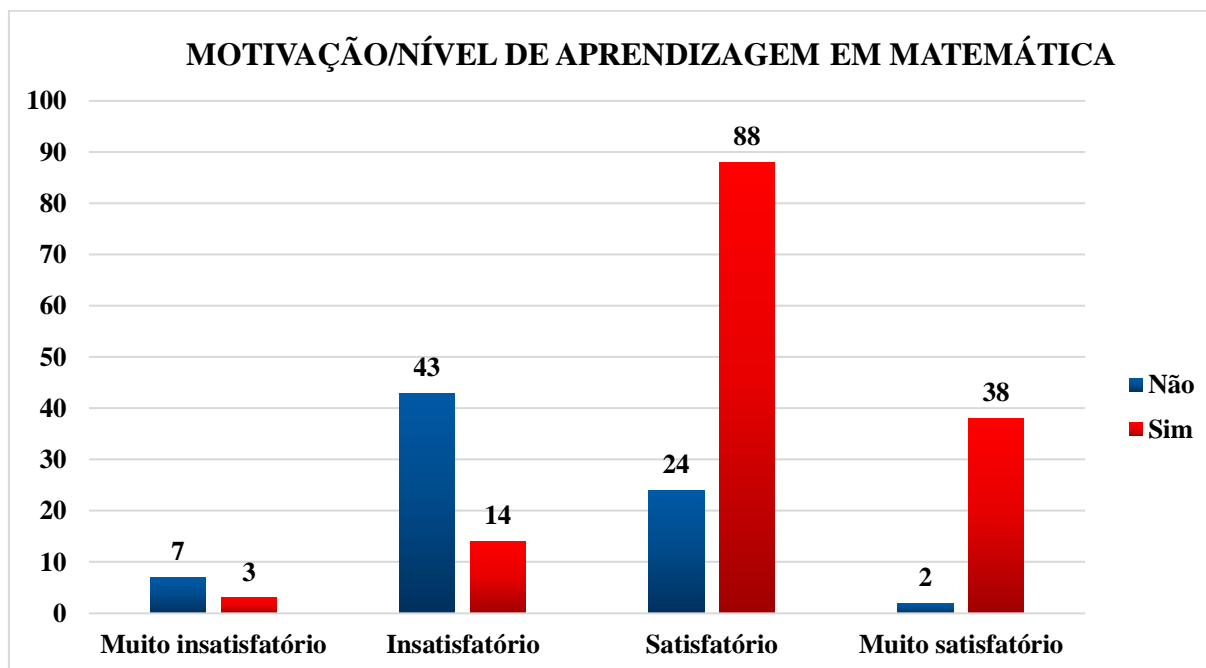
Assim, observa-se que para resolver um problema matemático é necessário que os alunos leiam o seu enunciado, mobilizando tanto conhecimentos linguísticos e discursivos quanto conhecimentos específicos da Matemática. Para isso, é importante que os alunos desenvolvam habilidades de leitura capazes de traduzirem as informações do problema para a linguagem matemática, efetuando os procedimentos necessários para a obtenção da resposta e verificando se esta é possível.

Em relação à categoria “fatores de ordem emocional”, salienta-se que a afetividade envolve todo o processo educacional do estudante, pois se inter-relaciona à cognição. Nesse aspecto, a afetividade não se separa do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela contribui para a aquisição do conhecimento. Assim, esse fenômeno de ordem emocional que dificulta os resultados positivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em Matemática necessita ser mais bem estudado e exigido nas metodologias aplicadas, haja vista, que educador e educando participam, simultaneamente, dessa transformação humana e intelectual.

Diante disso, houve a necessidade da aplicação de um novo questionário, objetivando colher informações a respeito das relações afetivas entre professor-aluno no ambiente escolar e as consequências destas na compreensão dos conteúdos matemáticos. Analisar-se-ão a partir de agora algumas das respostas.

Em uma das perguntas, os alunos foram indagados sobre como eles consideram o nível de aprendizagem em Matemática e, em outra, se tem motivação para estudar esta disciplina e por quê. Os resultados estão destacados no gráfico abaixo.

Gráfico 3. Motivação/nível de aprendizagem em Matemática



Fonte: pesquisa do autor (2019)

Pelos dados obtidos, verifica-se que 76 estudantes (35%, aproximadamente) relataram não se sentir motivados para estudar Matemática, e quando se faz um paralelo entre a motivação e o nível de aprendizagem nesta disciplina, observa-se que 50 alunos (66% do universo de 76) consideram tal nível insatisfatório/muito insatisfatório. Diante dessa realidade, alguns discentes relataram suas dificuldades e objeções, conforme se vê nas respostas citadas por eles:

“simplesmente é muito complicado, e alguns professores tornam mais complicado ainda” - Aluno A.

“Coloco na cabeça que mesmo estudando em casa não irei aprender, já que na escola não aprendo” - Aluno B.

“O professor torna o assunto cansativo, me deixando desmotivada de aprender na sala de aula e em casa” - Aluno C.

“Ainda existe um bloqueio muito grande na sociedade em si, a Matemática ainda tem essa mácula de ser vista como algo ruim” - Aluno D.

“Sinto que não sou capaz de aprender Matemática, então mesmo com a minha dificuldade, não sinto vontade, me falta motivação. (...)” – Aluno E.

“Tenho dificuldade em alguns conteúdos, devido à falta de professores durante o Ensino Fundamental. E quando não consigo responder algo pela carência desses assuntos, desisto.” - Aluno F.

Em relação aos argumentos de ordem emocional, se notabiliza o quanto as relações afetivas entre disciplina-aluno e professor-aluno podem prejudicar e dificultar o processo da aprendizagem da Matemática. Nesta ótica, compreende-se que não é possível realizar, apenas uma visão tendenciosa que favorece, meramente, uma dimensão ou conjunto funcional, requerendo do educador uma compreensão abrangente e integrativa do desenvolvimento, no qual as diversas faces do aluno enquanto pessoa possam ser contempladas. No viés educativo Walloniano, a integração é uma chave fundamental na formação do educando, onde é evidenciado nas palavras de Mahoney (2005):

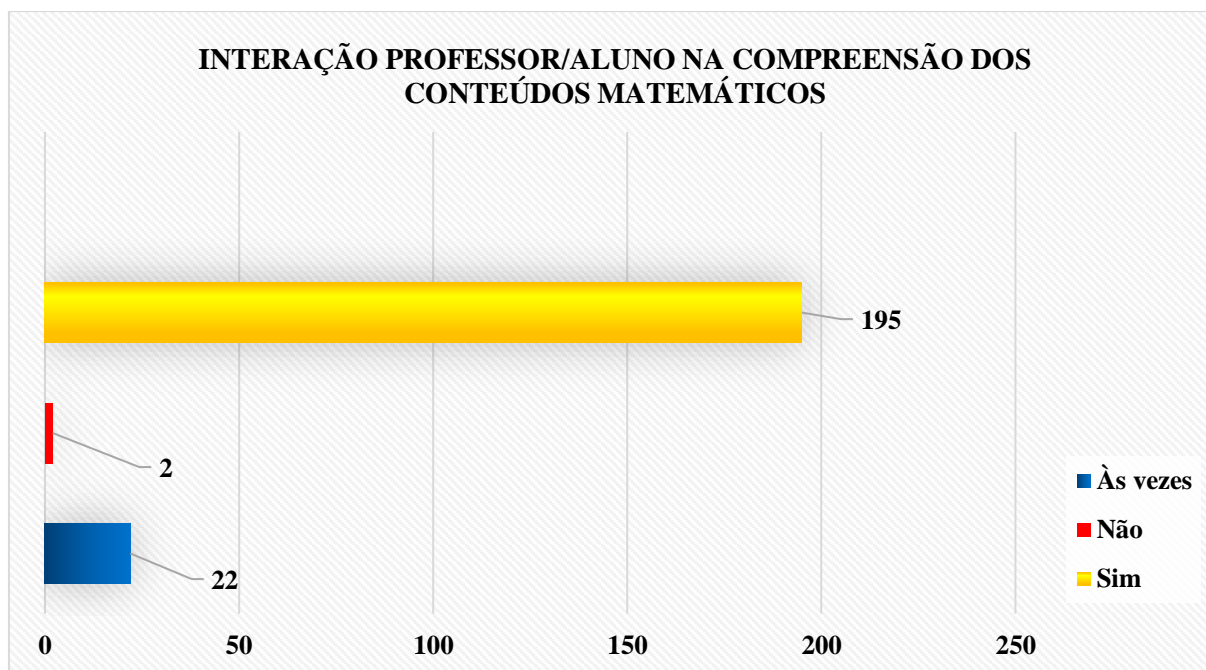
o motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY, 2005, p. 15).

Diante disso, o professor não deve pensar apenas no currículo, mas ensinar a conviver em sociedade, a respeitar o próximo, a amar, a ter empatia com o outro, pois são ações que favorecem as relações afetivas no intuito de propiciar um progresso no desenvolvimento cognitivo.

Reforçando a categoria “Bom relacionamento com os docentes” elencadas por 18% dos alunos que responderam a pergunta destacada no gráfico 1, procurou-se saber se os estudantes acreditam que uma boa interação entre professor e aluno em sala de aula facilita a compreensão dos conteúdos matemáticos, obteve-se o resultado apresentado no gráfico 4.

Como se observa, existe a predominância em acreditar que a relação professor-aluno é significativa e pode favorecer o desenvolvimento acadêmico, tanto do aluno, quanto do professor, sendo consideradas faces de uma mesma moeda. Assim, a criação de um ambiente favorável na relação educativa e na construção dos conhecimentos em formação afetiva favorece a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a aquisição de atitudes positivas no processo educacional.

Gráfico 4. Interação professor/aluno na compreensão dos conteúdos matemáticos



Fonte: pesquisa do autor (2019)

Nesse sentido, Ribeiro (2010, p. 404) afirma que “apesar dessa importância, a dimensão afetiva tem sido negligenciada tanto na prática da sala de aula quanto na formação dos professores que vão atuar na educação básica”. É preciso reverter esse quadro, pois a escola é o cenário propício para que haja a troca de saberes entre os elementos envolvidos no processo de forma dinâmica, tornando os educandos ativos da construção do próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados da primeira pesquisa, algumas constatações precisam ser ressaltadas para a construção de um processo de ensino que possa superar as principais dificuldades indicadas pelos alunos. Dentre as quais, podemos destacar a interpretação dos enunciados das questões, a importância da Matemática em nossas vidas, não possuírem uma boa base teórica e ainda, fatores de ordem emocional.

Por meio da pesquisa, percebeu-se o quanto é importante refletir sobre a avaliação que os estudantes dos cursos técnicos integrados fazem em relação ao processo de ensino-aprendizagem em Matemática. Seus relatos indicaram pontos positivos (bom relacionamento com os docentes, qualificação docente, autonomia e responsabilidade para estudar, material didático) e pontos negativos (interpretação de enunciados, fatores emocionais, a falta de base teórica) sobre a experiência deles na compreensão dos conteúdos matemáticos.

A partir dos relatos enunciados acima, surgiu a ideia de uma nova pesquisa sobre o tema “a afetividade no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Matemática”. Diante dos resultados, observou-se o quanto é importante que ocorra a interação professor-aluno no ambiente da sala de aula. Isso se faz necessário para que ocorra a troca de conhecimentos entre as partes, facilitando, assim, a compreensão dos conteúdos matemáticos. Com isso, os estudantes se sentem estimulados a buscar soluções para os problemas que lhes são propostos.

Portanto, a análise, o entendimento e a reflexão sobre os resultados das pesquisas são fundamentais para se (re)pensar estratégias metodológicas que viabilizem a melhoria do ensino nessa área. Além disso, evidencia o quanto é relevante o professor estabelecer uma comunicação com os alunos, de modo que a vivência deles ao longo das aulas também seja considerada, oportunizando que opinem, comentem e avaliem sobre o processo de ensino-aprendizagem como sujeitos integrantes e protagonistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.R. S. **A emoção na sala de aula**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões**. In: _____. (Org.). Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Pretópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática Emocional** – Os afetos na aprendizagem Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSTA, A. M.; FONSECA, L. **Os números na interface da língua portuguesa e da matemática** – Actas do XIXEIAM. Vila Real: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática, 2009.

KIECKHOEFEL, J. C. **As relações afetivas entre professor e aluno**. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

LEITE, S. A.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. F. de A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**. Tecnologia Educacional, n. 61, p. 6-15, nov-dez, 1984.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **A afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, v. 20, p. 11-30, 2005.

MORAES, E. A. de L. **A importância da afetividade no processo de aprendizagem na EaD.** 2015. Disponível em: [https://intranet.redeclaretiano.edu.br > download > cms > sumarios > 361.pdf](https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download/cms/sumarios/361.pdf). Acesso em 15 ago. 2019.

NEGRO, T. C. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula.** Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa.** Estudos de Psicologia, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335744012. Acesso em: 23 ago. 2019.

SILVA, M., L. F. S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.** Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

SOUZA, M. T. C. C. de. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.** Psicologia: teoria e pesquisa, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VASCONCELOS, C. dos S. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo.** 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1941.

A NEUROCIÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Jonas Loiola Gonçalves¹
Cristine de Araújo Santos²
Dulcinea Bandeira Soares Timbó³
Isabelle Cerqueira Sousa⁴

RESUMO

Com a prevalência acentuada das dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, surge a Neurociência para contribuir com a Psicopedagogia e as áreas afins, investigando como o cérebro humano aprende e como se usa as funções neurais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem para melhorar as metodologias e estratégias pedagógicas. Auxilia-se, assim, os indivíduos com transtornos de neurodesenvolvimento causadores do insucesso escolar. O objetivo do trabalho é conscientizar o educador sobre a importância da Neurociência para a aprendizagem, especialmente para a área cognitiva. Os resultados da pesquisa favoreceram acima de tudo a contribuição da Neurociência para o aprendizado humano. Conclui-se que a Neurociência não dita métodos pedagógicos, tampouco transforma a aprendizagem humana, mas contribui com estudos na área cerebral visando maior compreensão dos processos cognitivos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Neurociência. Funções neurais.

INTRODUÇÃO

Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a aprendizagem consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento, e ocorre a partir de modificações do Sistema Nervoso Central, mais ou menos pertinentes, quando o indivíduo é submetido a estímulos ou experiências que se traduzem por modificações cerebrais.

Liberato e Silva (2015) afirmam que a Neurociência é uma das disciplinas mais dinâmicas e revolucionárias das primeiras décadas do século XXI. Novas informações, conceitos e tecnologias sobre ela surgem vertiginosamente a cada dia.

Embora a Neurociência esteja ligada à aprendizagem, o que precisa ficar claro é que seu papel não é empregar metodologias de ensino – como fazem os pedagogos – e nem é a solução para todos os problemas educacionais. Conforme Guerra (2015), descobertas nas neurociências não se aplicam direta e imediatamente à escola. A aplicação desse conhecimento no contexto

¹ Fisioterapeuta (Estácio-CE), Especialista em Gerontologia, Bolsista Funcap..Mestrando em Saúde Coletiva (UNIFOR) jonasloiola10@hotmail.com

² Letras (UNIFOR), Pós-graduada em Linguística aplicada à língua portuguesa (UNI7) e Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar (UNICHRISTUS); cristinearausan@gmail.com.

³ Pedagoga (UVA), Mestra em Ensino em Saúde (UNICHRISTUS), Doutoranda em Psicologia (UNIFOR), Docente da Pós-graduação (UNICHRISTUS), Docente PARFOR/UFC; dulcineabandeira@gmail.com.

⁴ Terapeuta Ocupacional (UNIFOR), Especialista em Psicologia aplicada a Psicopedagogia (UFC), Mestra em Educação Especial (UECE), Bolsista Funcap. Doutoranda em Saúde Coletiva (UNIFOR); isabellecerq@yahoo.com.br.

educacional tem limitações. As neurociências podem informar a educação, mas não explicar ou fornecer prescrições e receitas que garantam resultados. O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente se ele conhece o funcionamento cerebral, o que lhe possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.

De acordo com Guerra (2015), as neurociências são ciências naturais que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neural, proporcionando a compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza, e sua finalidade é a de criar condições, estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos que atendam a um objetivo específico – por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz.

O desenvolvimento do cérebro é biológico e, ao mesmo tempo, cultural; isto é, os contextos da vida da pessoa desempenham um papel fundamental, tanto para a organização, como para a reorganização das redes neurais (LIBERATO; SILVA, 2015). Dentre esses contextos, pode-se citar o ambiente escolar, onde as crianças aprendem conhecimentos e comportamentos.

Cosenza e Guerra (2011) afirmam que o cérebro é responsável pela forma como a pessoa processa as informações e armazena o conhecimento. Dessa forma, compreender o seu funcionamento e as estratégias que favorecem o seu desenvolvimento é do interesse dos educadores, incluindo professores, pais e todos os envolvidos no desenvolvimento de outras pessoas. Para os autores citados, a Neurociência é merecedora de crédito pelo conhecimento dos fundamentos neurocientíficos.

Aprendizagem é a reorganização cerebral cotidiana. Aprender significa adquirir novos conhecimentos e comportamentos que irão modificar a estrutura física do cérebro para torná-lo mais funcional, ou seja, para se organizar melhor e resolver as demandas. Os estímulos ambientais também fazem parte do aprendizado.

Os estímulos do ambiente levam os neurônios a gerarem novas sinapses, tornando-as mais acentuadas. Por exemplo, o cérebro de um indivíduo pode ser considerado normal, porém, se o ambiente for desfavorável para a aprendizagem, esse indivíduo recebe poucos estímulos – e dessa maneira, pode haver dificuldades de aprendizagem. O contrário pode ocorrer também – cérebros desprovidos podem se desenvolver com muitos estímulos. Conforme Rotta, Ohlweiller e Riesgo (2016), a aprendizagem é um evento sináptico e, no seu transcurso, são produzidas modificações celulares. Na aprendizagem, há uma etapa de aquisição e outra de consolidação. A plasticidade cerebral atua na estrutura e no funcionamento do cérebro, que também se modifica com as experiências e vivências dos indivíduos.

Conforme Relvas (2017), o conceito de plasticidade cerebral pode ser aplicado à Psicopedagogia, considerando a tendência do Sistema Nervoso em ajustar-se diante das influências ambientais durante o desenvolvimento infantil, ou na fase adulta, restabelecendo ou restaurando funções desorganizadas por condições patológicas. Assim, pode-se afirmar que o aprendizado é capaz de causar mudanças no córtex cerebral.

A escola também é um ambiente importante para o aumento de informações, alterando atitudes e comportamentos e desenvolvendo habilidades intelectuais. Esse processo se dá em cada indivíduo de forma diferenciada. Não existem dois cérebros semelhantes, por isso as pessoas não aprendem de forma igual (COSENZA; GUERRA, 2011).

No processo de construção cerebral, são formados neurônios que irão se encaminhar para ocupar os lugares que lhes são devidos geneticamente. Conforme Cosenza e Guerra (2011), a maior parte do Sistema Nervoso é construída em suas linhas gerais, ainda no período embrionário. A partir daí, desenvolve-se por toda a vida.

Segundo Bastos e Alves (2013), o cérebro é um sistema biológico que está em constante interação com o meio, ou seja, as funções mentais superiores são desenvolvidas durante a evolução da espécie, da história social e do desenvolvimento de cada indivíduo.

É fundamental compreender o funcionamento do cérebro para melhor aproveitá-lo e, desse modo, repensar a aprendizagem, dando ênfase à atual conjuntura. Aos profissionais da área educacional, importa saber lidar com essas demandas. A Neurociência pode contribuir para a qualidade do ensino – didática pedagógica, currículo adequado, qualificação dos professores e demais profissionais da área educacional, contexto familiar, escolar e social etc. – e a aprendizagem dos alunos.

Os princípios da Neurociência podem e devem ser aplicados em sala de aula. Lista-se, a seguir, sete princípios e suas aplicações no ambiente escolar, sugerindo de que modo o cérebro aprende.

Tabela 1 – Princípios da Neurociência com potencial aplicação em sala de aula

Princípios da Neurociência	Ambiente de sala de aula
1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.	Aprendizagem como atividade social: alunos precisam de oportunidades para discutir tópicos. Ambiente tranquilo encoraja o estudante a expor seus sentimentos e ideias.
2. O cérebro se modifica aos poucos, fisiológica e estruturalmente, como resultado da experiência.	Aulas práticas/exercícios físicos com envolvimento ativo dos participantes fazem associações entre experiências prévias e entendimento atual.

3. O cérebro mostra períodos ótimos (sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.	Ajuste de expectativas e padrões de desempenho às características etárias específicas dos alunos; uso de unidades temáticas integradoras.
4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.	Estudantes precisam sentir-se “detentores” das atividades e temas que são relevantes para as suas vidas. Atividades pré-selecionadas com possibilidades de escolha das tarefas aumenta a responsabilidade do aluno no aprendizado.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de novas experiências de aprendizagem.	Situações que reflitam o contexto da vida real, de modo que a situação nova se ancore na compreensão anterior.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.	Promover situações em que se aceite tentativas e aproximações ao gerar hipóteses e apresentação de evidências. Uso de resolução de casos e simulações.
7. O cérebro responde devido a herança primitiva, gravuras, imagens e símbolos.	Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento através das artes visuais, música e dramatizações.

Fonte: Bartoszeck (2015).

A Neurociência Cognitiva e a aprendizagem humana sob a ótica de áreas específicas

Compreende-se por Neurociência Cognitiva a ciência que busca entender como a função cerebral dá lugar às atividades mentais, tais como a percepção, a memória e a linguagem, incluindo a consciência (SANTOS, 2018). É uma subárea da Neurociência que reflete de que maneira os processos cognitivos são efetuados pelo cérebro humano, possibilitando a aprendizagem, a linguagem e o comportamento. A Neurociência Cognitiva tem contribuído para a clareza dos processos de aprendizagem e do debate acerca do desenvolvimento cognitivo do ser humano, e tem progredido muito nos últimos anos (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2003).

Segundo Albright e Posner (2000, apud MOURÃO-JÚNIOR; OLIVEIRA; FARIA, 2017), a natureza interdisciplinar da Neurociência implica certa sobreposição e diálogo com disciplinas ou campos de conhecimentos variados, como a Neuropsicologia, a Neuropsiquiatria

e a Neurolinguística. A nível cognitivo, a Neurociência lida com questões acerca do modo como as funções psicológicas/cognitivas são geradas pelos circuitos neuronais.

De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a partir de uma abordagem neurobiológica do aprendizado, pode-se situar a Neurociência Cognitiva entre duas grandes áreas: a educação e a saúde. Na primeira, agem os educadores, os orientadores educacionais e os psicopedagogos. O que seria ideal é que, como os profissionais de saúde, os profissionais da educação também tivessem noções básicas sobre o funcionamento do Sistema Nervoso Central.

Conforme Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), as informações oriundas das neurociências e da área médica – em especial, da Neurologia – são de suma importância para o entendimento do processo de aprendizagem e dos distúrbios, que, em última análise, são funções neurocognitivas também denominadas “funções corticais”.

Contextualização de “aprendizagem”

Vários teóricos importantes contribuíram com suas abordagens para consolidar a compreensão sobre como ocorre a aprendizagem. Cada um com sua teoria, seja construtivista, sociointeracionista, psicogenética etc. Eles pesquisaram e observaram como se dá a aprendizagem, por quais caminhos ela passa e como reage o cérebro humano.

De acordo com a epistemologia genética de Piaget (entre 1940 e 1945), a aprendizagem é um processo que só tem sentido diante das situações de mudança. Aprender também é se adaptar ao novo. A teoria piagetiana explica a dinâmica de adaptação por meio dos processos de assimilação e acomodação.

Para Piaget, no processo de aquisição de novos conhecimentos, o sujeito é um organismo ativo que seleciona as informações que lhe chegam do mundo exterior, filtrando-as e dando-lhes sentido. Todas as crianças passam por estágios cognitivos mais ou menos na mesma idade, dependendo da maturação de cada criança. Nenhum estágio deve ser omitido, uma vez que as habilidades adquiridas em estágios anteriores são essenciais para os estágios seguintes (SIMÕES; ECCO; NOGARO, 2015).

A teoria interacionista de Vygotsky (1896-1934) dá muita ênfase ao papel do ambiente para o desenvolvimento intelectual das crianças e compartilha dos mesmos pressupostos de Piaget, no que se refere à teoria do conhecimento, mas difere em relação às teorias do aprendizado e do desenvolvimento.

Vygotsky estabelece que as funções psicológicas sejam desenvolvidas ao longo do tempo com a mediação e interação sociocultural. Descreve dois níveis de desenvolvimento e

capacidade de aprendizado: o nível real, aquilo que o aprendiz sabe fazer sozinho, e o nível potencial, aquilo que ele poderá fazer com a orientação de outra pessoa, determinando a solução de problemas. A distância entre esses dois níveis é chamada de “zona de desenvolvimento proximal”, através da qual pode-se analisar os processos de maturação em via de desenvolvimento. Esse conceito dá importância também às diferenças qualitativas no ambiente social.

Segundo Teixeira (2015), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um dos mais notáveis conceitos em psicologia do desenvolvimento cognitivo, visto que pode favorecer uma investigação além do desempenho observado de uma criança.

Conforme Santos, Junqueira e Silva (2016), a afetividade tem tudo a ver com a aprendizagem. Assim como Piaget, Wallon (1879-1962) divide o desenvolvimento em estágios. Em cada estágio há uma atividade predominante; porém, esses estágios não são lineares. Wallon considera a evolução dialética da personalidade como uma construção progressiva, em que se realiza a integração das duas principais funções: a afetividade – relacionada ao meio social, às relações eu-outro – e a inteligência – relacionada ao conhecimento do mundo físico, à adaptação ao objeto (FARIA, 2015).

Aquino Filho, Machado e Amaral (2015) afirmam que Wallon estudou o psiquismo em sua origem e em suas transformações, considerando os domínios afetivo, cognitivo e motor. Estudou a criança por ela mesma, sem ter como parâmetro as experiências dos adultos, pois o sujeito se constrói na interação com os outros, e cada interação é vivida a seu modo e com suas especialidades.

Segundo Aquino Filho, Machado e Amaral (2015), David Ausubel (1918-2008) criou o conceito de aprendizagem significativa. Ausubel afirma que, quanto mais se sabe, mais se aprende. O fator isolado mais importante que permite a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece, baseando-se nisso para assimilar novos conhecimentos. Seus conceitos corroboram as teorias de Piaget e a abordagem sociointeracionista de Vygotsky.

Conforme Santos, Junqueira e Silva (2016), o processo de aprendizagem pode ser comparado a uma rede entrelaçada em que os fios que a constituem identificam-se, de um lado, pelas aquisições específicas que compõem as estruturas cognitivas e, do outro, pela estrutura desejante do sujeito³.

O adulto deveria escutar as vontades que as crianças têm de aprender, podendo assim favorecer as experiências prazerosas de aprendizagem que tornam os sujeitos autores do

³ É a interdição paterna que marca a divisão subjetiva em consciente e inconsciente. A figura paterna é condição para a estruturação psíquica e, simultaneamente, determina o *status* de sujeito desejante.

conhecimento. A pergunta e a dúvida são o que nutre o desejo de conhecer, pois se situam entre o que se conhece e o que não se conhece. O sujeito pode se permitir a realizar metacognição⁴, ou seja, pensar sobre seu pensamento para a construção do saber (AMARINS, 2017).

De acordo com Dorigon e Oliveira (2015), o que garante o processo histórico e a conservação da sociedade é a aprendizagem, pois ela permite que ocorram aprimoramentos estruturais e evolutivos, unindo-se educação e pensamento.

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação entre fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, e fatores culturais que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana (SIMÕES; NOGARO; YUNG, 2018).

O estudo das múltiplas inteligências foi desenvolvido por uma equipe da Universidade de Harvard liderada por Howard Gardner, investigador formado no campo da Psicologia Cognitiva e da Neurologia. Esse estudo buscou analisar e descrever o melhor conceito de inteligência (SOUZA, 2015).

Gardner afirma que o ser humano nasce carregando seus códigos genéticos e que, no decorrer de sua vida, por meio de estímulos recebidos, as inteligências poderiam ser desenvolvidas. Apesar de subdividi-las, o estudioso acredita que as inteligências estão associadas, e que uma delas pode se sobressair – porém, sem deixar de depender das outras (SOUZA, 2015).

Estudar Freud (1856-1939) é importante para se compreender as fases de desenvolvimento, como explica Bellini (2017). Quando se trabalha com a aprendizagem, é proveitoso conhecer e saber lidar com as fases de desenvolvimento do ser humano, pois cada fase traz um novo conhecimento e novas descobertas que irão se incorporar aos saberes já construídos.

A epistemologia convergente de Jorge Visca (1935-2000) toma de empréstimo as teorias de Piaget, de Freud e de Pichon-Rivière. Além destas, apoia-se em estudiosos que já discutiam as dificuldades de aprendizagem e o sujeito aprendente. A teoria se baseia no entendimento de que a pessoa emprega a cognição, o afetivo e o social em sua vida, o que comprova que o sujeito não é fragmentado e que todos estes aspectos interferem em sua aprendizagem ou não-aprendizagem (OLIVEIRA; TESTAGROSSA, 2017).

⁴ A metacognição é um campo de estudos relacionado à consciência e ao automonitoramento do ato cognitivo. Consiste na aprendizagem sobre o processo da aprendizagem ou a apropriação e o comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos.

Segundo Florios (2019), o centro da aprendizagem é a própria criança, que, com sua curiosidade natural, explora e dá ainda mais vazão à sua necessidade de aprender – se tiver à sua disposição um ambiente adequado, variado e estimulante. A criança deve ser livre para escolher os materiais, os brinquedos e as ferramentas de sua preferência durante o crescimento, pois cada experiência é uma oportunidade de aprendizagem.

O “grupo operativo” – técnica usada com Pichon-Rivière (1907-1977), psiquiatra e psicanalista – se estabelece quando um conjunto de pessoas motivadas por necessidades semelhantes se une em torno de uma atividade específica, em tempo e espaços determinados, estabelecidos entre elas (CHINALLI, 2017). É considerado uma técnica de intervenção que situa a pessoa como protagonista de seu processo de aprendizagem, tornando-a ativa na produção de sua saúde, na edificação de seu conhecimento e dos sentidos que conferem significado à sua experiência humana.

Essa técnica grupal foi teorizada por Pichon-Rivière. Sua matriz ideológica transcende a reunião de pessoas em torno de um objetivo comum, uma vez que se propõem a formar um grupo centrado em uma tarefa explícita – como a aprendizagem, o diagnóstico ou o tratamento – e uma implícita – pautada na experiência subjetiva da tarefa explícita (OLIVEIRA et al., 2016).

Já para o neurocientista Roberto Lent, é preciso construir uma ponte de troca de informações entre professores e estudiosos do cérebro. Segundo ele, o educador está no “chão da escola” e sabe de coisas que os cientistas ignoram (LENT, 2017 apud ZORZETTO, 2017). É possível observar que todas as teorias de aprendizagem abordadas são semelhantes, complementares e se entrelaçam umas às outras. Todas têm um objetivo comum e formam uma corrente em que cada elo fortalece o outro. Esta corrente continua aberta a novos estudos e a novas teorias.

A Psicopedagogia e a escolarização

No decorrer da história, a expansão da escolarização trouxe uma sensibilização quanto aos aspectos da aprendizagem, aos seus fatores e elementos constituintes, como também às dificuldades encontradas no processo – as quais se denominam “dificuldades de aprendizagem”, que é quando o indivíduo possui uma desordem de aprendizagem ou transtorno que o impossibilita de aprender efetivamente.

Geralmente, esses sujeitos têm desajustes patológicos ou possuem vivências doloridas e frustrantes que acabam acentuando as suas dificuldades. Comumente, as pessoas que

apresentam dificuldades buscam o apoio do psicopedagogo. Por meio da intervenção psicopedagógica, intenciona-se transformar, reconstruir e ressignificar o sujeito (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016).

O lugar central da aprendizagem no âmbito de diferentes disciplinas vincula-se à importância do aprender em nossa cultura, uma vez que todos necessitam cumprir com êxito essa ação. O imperativo da aprendizagem na atualidade se traduz na obrigatoriedade da escolarização e na apropriação do conhecimento sistemático, manifestado principalmente, por meio das habilidades como a leitura, a escrita e o cálculo (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016).

Cada pessoa aprende de uma forma diferente, pois cada ser é único em suas potencialidades e dificuldades. De acordo com Albanezi, Muniz e Freitas (2018), os cérebros são anatomicamente iguais, mas com treinamento, esforço e dedicação, eles acabam se programando para serem diferentes. Todos nascem com talentos, características e habilidades que podem ser desenvolvidos ou atrofiados, dependendo do ambiente em que cada um vive e da educação recebida.

Conforme Macedo e Bressan (2018), o cérebro, para se desenvolver, precisa de complementariedade, ou seja, precisa de uma atividade manual, sensório-motora, ligada a uma tarefa, a um interesse ou a um problema. Quando se trabalha com aprendizado, há o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de saúde mental, e é preciso ter em mente os resultantes do processo, isto é, os sentimentos e o comportamento. É claro que o desempenho escolar faz parte disso.

Portanto, há um conjunto de fatores de aprendizagem que trabalham de forma coordenada e sistemática – é o conhecimento. Para acessar esse conhecimento, é preciso armazená-lo, compilá-lo, acessá-lo, transmiti-lo, reavaliá-lo e compreendê-lo sistematicamente. O conhecimento serve para melhor ajustar o aprendizado que se faz sobre o *habitat* no qual o homem se insere (CRUZEIRO, 2016).

A Neurociência, relacionada ao campo da Educação, muito tem contribuído para a Psicopedagogia, que visa compreender as causas da “não-aprendizagem”. Entretanto, os profissionais da Educação devem estar atentos às fases de desenvolvimento da criança, para melhor identificar possíveis atrasos neurocognitivos.

Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios (ou aspectos) do indivíduo: físico, cognitivo e psicossocial. O desenvolvimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde compõem o domínio (desenvolvimento) físico; a aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem, o raciocínio etc. integram o domínio (desenvolvimento) cognitivo; as emoções, a personalidade e as relações

sociais fazem parte do domínio (desenvolvimento) psicossocial (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Para os neurocientistas, a aprendizagem é um processo cerebral em reação a um estímulo que alia percepção, tratamento e integração de informações. Resulta da integração de todas as informações recebidas e tratadas. Essa integração é então materializada pelas modificações estruturais no próprio cérebro: ocorrem mudanças microscópicas, que permitem a cada informação tratada deixar um “trapo” físico de sua passagem (BRANQUINHO-SILVA, 2016).

Relvas (2017) afirma que a precariedade dos saberes sobre o funcionamento básico cerebral, bem como a falta de utilização de seus vastos recursos na educação, faz com que seja premente a união da Psicologia da Educação com a Neurociência na formação científica do psicopedagogo. As conexões cerebrais se modificam durante a aprendizagem e, com o apoio da neurodidática, a neurociência poderá ajudar professores e pedagogos a desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizado.

As diferenças são naturais, e por isso a metodologia e o olhar aguçado para cada indivíduo são fundamentais. A neurodidática surge nesse contexto para aproximar o estudo da neurociência com a educação e explicar como acontecem os estímulos cerebrais no processo de aprendizagem nos períodos de desenvolvimento cognitivo (LENNON, 2012).

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva, e toma como base a teoria de Cervo, Bervian e da Silva (2013, p.61), que se referem a esse tipo de pesquisa como aquela que “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Para a realização deste trabalho, foram revisados artigos científicos dos últimos cinco anos e alguns livros, como, por exemplo, Relvas (2017), Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) e Guerra (2015), e se configurou como uma pesquisa qualitativa, em que é possível compreender a Neurociência e sua contribuição em relação a diversas áreas, sempre enfatizando o aspecto cognitivo, comparando-o e interpretando-o à luz de vários teóricos da aprendizagem humana.

A revisão de literatura ocorreu no período de fevereiro a junho de 2019. Ela foi realizada visando um melhor entendimento sobre o percurso neuronal realizado pelo cérebro para que o homem se constitua como ser que “aprende”, sempre dialogando com autores que se ocuparam em estudar a relação que há entre a Neurociência e a aprendizagem.

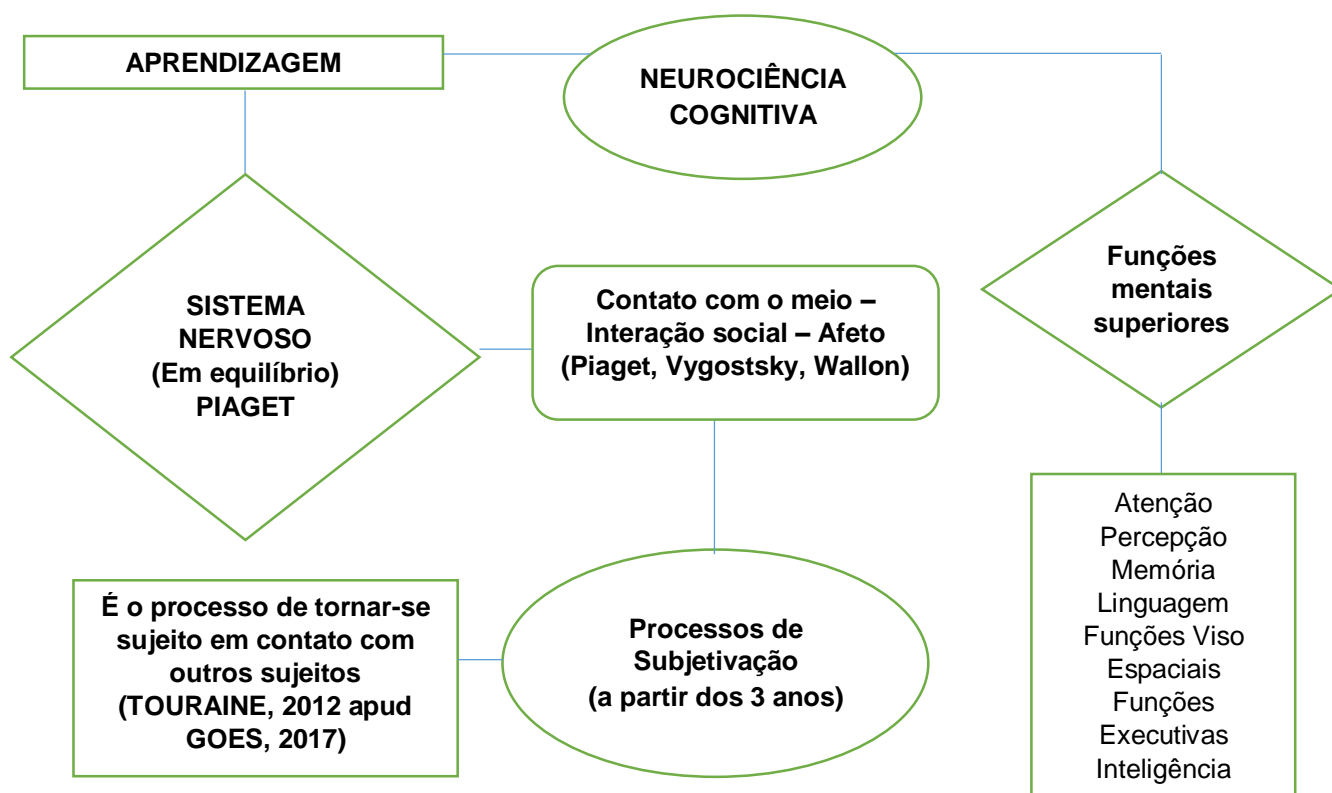
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa favoreceu sobretudo a compreensão de como a neurociência pode contribuir para a aprendizagem. Os resultados encontrados mostram fatos esclarecedores, tais como o entendimento de como tudo parte do funcionamento do cérebro e como é essencial que os educadores se apropriem da Neurociência para desenvolver a contento seus métodos de ensino. Conclui-se que a Neurociência não é um método pedagógico, tampouco a solução imediata para as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

Segundo Relvas (2017), o aprendizado é capaz de causar mudanças no córtex cerebral. Destaca-se também a citação de Rotta, Ohlweiller e Riesgo (2016), que afirmam: “As informações oriundas das neurociências e da área médica são de suma importância para o entendimento do processo de aprendizagem e dos distúrbios” (p. 9). Os autores citados complementam suas falas com afirmações similares.

Na Figura 1, a seguir, é apresentado um fluxograma com a síntese da contribuição da Neurociência para a aprendizagem humana.

FIGURA 1 – Síntese da contribuição da neurociência para a aprendizagem



Fonte: Autoria própria, 2018.

Em 1990, na “Década do Cérebro”, houve grandes avanços científicos, além de descobertas no campo genético e da Neurociência Cognitiva. Essas descobertas ultrapassaram os nichos acadêmicos, aumentando o interesse de profissionais de todas as áreas pelas questões relacionadas ao Sistema Nervoso.

O avanço da Neurociência e, em especial, da Neurobiologia, é de suma importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidas na aprendizagem humana. Portanto, se para haver aprendizagem é necessária a existência de um “aparato nervoso” funcionando plenamente, uma estrutura cognitiva com todas as cabeamentos neurais em atividade, é fato que a Neurociência contribui com várias áreas para auxiliar o aprendizado: na emoção (o aspecto emocional interfere na cognição), na socialização (interação com as outras pessoas, reconhecer e expressar emoções, aprimorar a linguagem verbal e não-verbal), na motivação (realizar atividades que despertam a curiosidade para fomentar o aprendizado) e na atenção (fundamental para que o conhecimento seja adquirido).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi pesquisado, é possível observar a importância do cérebro e da Neurociência para a aprendizagem. Ao repertório de conhecimentos já existentes, foram acrescentados outros, pois esta pesquisa se debruçou sobre a leitura de diversos autores de livros e de artigos, tornando-a interessante e enriquecedora, como também esclarecedora em vários pontos, como, por exemplo: “Como a Neurociência realmente contribui para a aprendizagem?” e “Como a aprendizagem acontece no cérebro?”

O objetivo do trabalho foi alcançado; porém, muitos estudos deverão ser desenvolvidos para expansão e novas perspectivas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALBANEZI, Maura; MUNIZ, Katya; FREITAS, Rodrigo. Conheça os diferentes tipos de inteligência e entenda o questionamento sobre a origem das capacidades pessoais. **Segredos da Mente**, v. 5, n. 9, p. 32-36, 2018.

AMARINS, Melina. A relação do saber com o desejo de aprender: Uma visão psicopedagógica. **Construção Psicopedagógica**, v. 25, n. 26, p. 46-56, 2017.

AQUINO FILHO, Gilmar; MACHADO, Jonatas; AMARAL, Luiz. Ausubel: Aprendizagem significativa e avaliação. **Atlante**, [S.I.], p. 10-15, 2015.

BARTOSZECK, Amauri. **Neurociência na educação**. jul. 2015. Disponível em: <https://nead.uces.br/pos_graduacao/Members/419745-30/artigo%20neurociencias%20e%20educacao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BASTOS, Lijamar; ALVES, Marcelo. As influências de Vygotsky e Lurria à neurociência contemporânea do processo de aprendizagem. **Práxis**, v. 5, n. 10, p. 41-53, 2013.

BELLINI, Felipo. **Teoria de Freud e a educação**: Psicologia da Educação. nov. 2017. Disponível em: <<https://demonstre.com/teoria-de-freud-e-a-educacao/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRANQUINHO-SILVA, Aline. **Neurociência e aprendizagem**: Compreender o cérebro para aprender mais e melhor. São Paulo: EBooks, 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

CHINALLI, Myriam. **Pichon-Rivière**: Para psiquiatra e psicanalista argentino, aprender em grupo significa conviver com uma leitura criativa e crítica da realidade. nov. 2017. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/pichon-riviere-aprender-em-grupo/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZEIRO, Max. **Neurociências**: Conhecimento. Campinas: Lenderbook, 2016.

DORIGON, Vanessa; OLIVEIRA, Valdenor Santos. **Dificuldades de Aprendizagem**: Causas e Diagnósticos. 2015. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais Guarantã do Norte, Mato Grosso, 2015.

FARIA, Daniela. Contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon à educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais do evento**. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 807.

FLORIOS, Daia. **Método Montessori**: 10 princípios para educar crianças felizes. jan. 2019. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/especialcriancas/2309-metodo-montessori-10-principios-para-educar-criancas-felizes>. Acesso em: 16 abr. 2019.

GOES, Allisson. O indivíduo na perspectiva de Alain Touraine e Anthony Giddens. **Argumentos**, v. 14, n. 2, p. 127-143, 2017.

GUERRA, Leonor. O diálogo entre a neurociência e a educação: Da euforia aos desafios e possibilidades. **Interlocução**, [S.I.], 2015.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J.; JESSELL, T. **Princípios da Neurociência**. São Paulo: Manole, 2003.

LENNON, John. **5 vantagens da neurodidática**. nov. 2012. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/5-vantagens-da-neurodidatica>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

LIBERATO, Aline; SILVA, Ana Lúcia. Processos do aprender: As contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais do evento**. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 1102.

MACEDO, Lino; BRESSAN, Rodrigo. **Desafios da aprendizagem**: Como as neurociências podem ajudar pais e professores. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2018.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Andréa; FARIA, Elaine. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, [S.I.], v. 7, 2017.

OLIVEIRA, Deise. et al. O grupo operativo como instrumento de aprendizagem do cuidado por mães de filhos com deficiência. **Revista da Escola Anna Nery**, v. 20, n. 3, [S.I.], 2016.

OLIVEIRA, Eneida; TESTAGROSSA, Jozélia. **Os sujeitos aprendentes, as aprendizagens e a epistemologia convergente**: Intersecções e análises. 2017. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Bahia, 2017.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

RELVAS, Marta. **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases científicas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

ROTTA, Newra; BRIDI FILHO, César; BRIDI, Fabiane (Org.). **Neurologia e aprendizagem**: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar (Org.). **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, Maria. **O conhecimento de Neurociência Cognitiva e a valorização por professores de cursos de licenciatura da área de ciências da natureza**. 2018. 109 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Anderson; JUNQUEIRA, Adriana; SILVA, Graciela. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Diálogos entre Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 86-101, 2016.

SIMÕES, Estela; ECCO, Idanin; NOGARO, Arnaldo. Saberes da neurociência cognitiva na formação de educadores. **Educere**, v. 12, [S.I.], p. 3878-3889, 2015.

SIMÕES, Estela; NOGARO, Arnaldo; YUNG, Hildegard. Teorias da aprendizagem e neurociência cognitiva: possíveis aproximações. **Cocar**, v. 12, v. 23, p. 85-113, 2018.

SOUZA, Taiz. **A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner**. mai. 2015. Disponível em: <<https://www.psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

TEIXEIRA, Hélio. **Teoria do desenvolvimento cognitivo de Lev Vygotsky**. dez. 2015. Disponível em: <<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-lev-vygotsky/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ZORZETTO, Ricardo. **Ricardo Lent**: especialista em conexões. mai. 2017. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/2017/05/23/roberto-lent-especialista-em-conexoes/>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Ana Paula Araújo Mota ¹

RESUMO

A matemática é uma disciplina tida por muitas pessoas como de difícil compreensão no currículo escolar, isso se deve, geralmente, a forma do processo de ensino e aprendizagem mecanizado durante a educação básica. Entretanto, quando trabalhada de uma forma atrativa, lúdica que leve o aluno a refletir sobre a sua aprendizagem apresenta-se como uma possibilidade significativa de ensino e aprendizagem. Dessa forma objetivamos apresentar a produção de histórias por alunos de um curso de Pedagogia licenciatura plena para trabalhar a matemática, buscando compreender quais as possibilidades desse trabalho que relacione as indicações do currículo oficial e as condições de aprendizagem do público-alvo. Nesse sentido, a nossa questão problema se configura: como as histórias produzidas por alunos do curso de pedagogia poderia ser utilizadas para ensinar matemática? A metodologia da pesquisa é qualitativa, os dados foram coletados a partir de uma história produzida e da narrativa realizada no dia da apresentação das produções dos livros de histórias infantis pelos alunos da disciplina de ensino de matemática. Os resultados indicam que além das contações, a produção de histórias pode-se mostrar como uma eficiente ferramenta para aquisição da aprendizagem significativa, uma vez que, com a apropriação da Teoria da Aprendizagem Significativa o professor conhece o nível de desempenho dos seus alunos, têm maiores condições de criar histórias que trabalhe determinados conteúdos, que relacione diferentes áreas do conhecimento, que os desafiem a levantar hipóteses e negociar possibilidades saindo do âmbito de questões com respostas exatas.

Palavras-chave: Produção de Histórias. Ensino de Matemática. Teoria da Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina tida para muitas pessoas como de difícil compreensão no currículo escolar e isso se deve, muitas vezes, a forma como o ensino foi ministrado durante a educação básica, assim como as cobranças do sistema de avaliação externa que medem o índice de aprendizagem dos alunos nessa área do conhecimento fazendo com que a preocupação dos professores e gestores escolares seja trabalhar as competências e habilidades determinadas pelo sistema avaliativo. Entretanto quando esta disciplina é trabalhada de uma forma atrativa,

¹ Mestra, Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC/ Universidade Estadual do Ceará - UECE, annapaula154@yahoo.com.br;

lúdica que leve o aluno a refletir sobre a sua aprendizagem apresenta-se como uma possibilidade significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, objetivamos apresentar a produção de histórias construídas por alunos de um curso de licenciatura em Pedagogia para trabalhar o ensino de matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender quais as possibilidades desse trabalho que relacione as indicações do currículo oficial e as condições de aprendizagem do público-alvo. O problema da pesquisa se configura: como as histórias produzidas por alunos do curso de pedagogia poderia ser utilizadas para ensinar matemática?

O interesse pela temática se deve ao fato de nos últimos anos atuar como professora de uma disciplina de ensino de matemática no curso de pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do interior do estado do Ceará e verificar nas narrativas dos alunos que há indícios que estes não tiveram uma boa relação com a disciplina e que a forma como aprenderam tais conteúdos são baseados em métodos de repetição, memorização mecânica dos algoritmos da tabuada, provas orais e resolução de exercícios, o que tornava a disciplina cansativa e chata, ou seja sem sentido. As narrativas faziam parte da metodologia da disciplina, onde em um diário, os alunos registravam suas experiências com a matemática ao final de cada aula. O objetivo da escrita das narrativas era buscar compreender a relação desses alunos com os conteúdos de matemática e se havia indicação de dificuldades para que pudessem ser trabalhadas na disciplina.

Nesse trabalho apresentamos algumas considerações sobre a metodologia da pesquisa referentes ao campo de investigação e as técnicas de coleta de dados. Em seguida articulamos discussões que compreendem o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos, a produção de histórias e a Teoria da Aprendizagem Significativa. Apresentaremos também um episódio de um livro construído por uma aluna da disciplina de ensino de matemática do curso de Pedagogia e por último as considerações finais.

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica se insere no campo da pesquisa de natureza é qualitativa que reconhece o caráter dialético da realidade, ressaltando tanto o processo investigativo como os resultados da investigação na busca de produção de sentidos sobre os dados produzidos.

O nosso cenário de investigação é uma turma de pedagogia do 6º semestre, na qual a produção de histórias infantis é uma metodologia utilizada na disciplina de ensino de matemática, onde os alunos são desafiados a criar histórias considerando as indicações do currículo oficial e o contexto social do público da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente apresentamos e discutimos a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para essas etapas de ensino e individualmente ou em grupos os alunos da disciplina se organizaram para planejar e construir um livro de histórias com a finalidade de trabalhar matemática.

Vale ressaltar que no momento da realização da investigação 75% dos 32 alunos matriculados na disciplina participavam do Programa Residência Pedagógica que consiste em ações agregadas a Política Nacional de Formação de Professores que possibilita a inserção dos licenciandos no ambiente escolar a partir da segunda metade do curso. Dessa forma, a maioria dos alunos, futuros professores, estavam realizando atividades que possibilitasse conhecer a organização e o funcionamento das instituições parceiras, assim como, atividades de regência em sala de aula, o que colaborou para que estes identificasse as dúvidas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo que estes ao planejarem a produção da história infantil pudessem considerar esses indicadores.

Percebemos a inserção no espaço escolar como um ganho para a formação dos alunos (futuros professores), pois o fato destes estarem nesse ambiente, e em alguns momentos atuando como regentes na sala de aula, estão tendo a oportunidade de ir se constituindo profissionais, através da aprendizagem da organização do tempo pedagógico e do planejamento.

Outro aspecto relevante na investigação são as narrativas, onde ao final de cada aula os alunos eram solicitados a registrarem de forma escrita em um caderno suas narrativas, relacionando o conteúdo estudado as experiências vivenciadas quando alunos da educação básica. As narrativas pessoais dos alunos é entendida segundo Freitas e Fiorentini (2007):

Como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. Por outro lado, apresenta-se a narrativa como modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes. (p.1)

Dessa forma, as narrativas nos permite identificar as dificuldades, assim como o movimento de (re) significação dos conteúdos, de reflexão e a construção de novos conhecimentos, assim como os sentidos que estes atribuem quando negociam hipóteses e

planejam atividades. Nessa investigação apresentamos a narrativa referente a aula da apresentação dos livros na disciplina de ensino de matemática no curso de pedagogia, destacando o sentimento que a aluna transmite ao concluir a atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino e aprendizagem de matemática é muitas vezes realizado de forma mecanizada sem possibilitar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre o processo de significação dos conteúdos. Sousa, Silvano e Lima (2018) indicam que “a medida que não acontece uma reflexão, instigando o pensamento do indivíduo, pode ser considerado um conhecimento sem relevância, sem significado e sem sentido momentaneamente”.

Outro fator que se faz relevante destacar é a grande preocupação das escolas e professores em preparar os alunos dos anos avaliados (2º, 5º e 9º do ensino fundamental), pelo Sistema de Avaliação Permanente do Ceará (SPAECE) para realizar a prova externa em língua portuguesa e matemática, ou seja o “ensinar e aprender para testes” como Santos e Ortigão (2016) nomeiam. As autoras indicam que os conteúdos contemplados nas avaliações externas passam a ser o próprio currículo e isso pode provocar o estreitamento curricular.

Embora as avaliações externas envolvam muitos sentidos, dentre eles a qualidade da educação, faz-se necessário refletir que “a falta de domínio dos conteúdos por parte de alguns estudantes, gera uma aprendizagem de matemática repleta de falhas conceituais, lacunas, a qual fica evidenciada nos resultados das avaliações externas, seja em âmbito local, nacional (...)” (SANTOS, 2018, p. 132).

Assim como a fragilidade conceitual, muitas vezes presente nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere ao currículo, a didática e avaliação para atuar como profissional nessa etapa de ensino, dificulta ao professor desses anos ensinar de maneira mais significativa pois possuem insegurança em trabalhar determinados conteúdos de matemática que não foram ensinados durante a formação, uma vez que como identifica Ferreira (2019):

A abordagem dada aos conteúdos específicos de matemática no curso de Pedagogia foi direcionado apenas as questões metodológicas, pois partia-se do princípio de que os licenciandos já conheciam os conceitos matemáticos, faltando apenas o estudo dos procedimentos. O que foi um engano, pois os licenciandos tinham muitas dúvidas para operar de forma conceitual e metodológica com esses assuntos. (p. 16)

O posicionamento de Ferreira soma-se ao posicionamento de outros autores do campo da formação de professores e de didática, como Gatti (2009), por exemplo, que tem problematizado e discutido sobre a fragilidade conceitual e a ênfase no aspecto metodológico em detrimento do trabalho de (re)significação dos conteúdos no cursos de formação inicial.

D'Ambrosio (2015) alerta para o fato de não estarmos ensinando de forma criativa, "(...) ensinamos o mesmo currículo há 200 anos! Apesar de alterarmos constantemente o currículo de forma a remendar algo que não funciona, temos sido incapazes de fazer com que o currículo acompanhe as necessidades do jovem para a sociedade moderna". (p. 3) Acreditamos que esse é um fator muito importante, pois para que a aprendizagem seja significativa precisa ter sentido para o sujeito e se relacione tanto aos seus conhecimentos prévios como ao contexto sócio histórico.

Sabemos que o pouco tempo destinado a disciplinas de ensino de matemática é uma fragilidade em relação aos conhecimentos necessários à atuação dos futuros professores, também temos clareza que não é somente aumentar a carga horária da disciplina ou agregar duas ou mais disciplinas na matriz curricular que resolveremos o problema da formação docente- inicial e continuada. Tal medida pode até diminuir as dificuldades relacionadas aos conteúdos, mas não necessariamente resolve o problema, porque há outras questões envolvidas nesse processo tais como: a) a formação do professor formador dessa disciplina; b) o fato do aluno não ter estudado durante muitos anos alguns conteúdos específicos de matemática, como exemplo a geometria, a operação aritmética da divisão e quando chega a formação inicial, muitas vezes, a disciplina não dá conta de trabalhar esses conteúdos da formação básica do aluno.

No próximo tópico apresentaremos que a clareza por parte do professor de como o aluno aprende pode direcioná-lo a desenvolver um trabalho significativo com a produção de histórias para trabalhar conteúdos matemáticos.

AS HISTÓRIAS INFANTIS E A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As histórias infantis se constituem como uma possibilidade para o ensino de matemática na educação infantil e ensino fundamental de forma lúdica e atrativa, considerando que,

geralmente as crianças gostam de histórias infantis e se envolvem através da imaginação com o enredo destas.

Considerando a capacidade infantil de interpretar as histórias e a necessidade de estimular essa capacidade, admitimos que as crianças podem iniciar a compreensão de vários conceitos matemáticos básicos, os que são possíveis de serem tratados por meio de problemas em torno dos temas das histórias. Ou seja, o educador infantil pode trabalhar fazendo uma conexão entre as interpretações das histórias da literatura infantil e a iniciação matemática, para incentivar as crianças a aprender novas noções matemáticas e a utilizar melhor as já aprendidas. (ZACARIAS E MORO, 2005, p.4)

Os autores apresentam propostas de realizar um trabalho interdisciplinar entre as histórias infantis, muitas vezes vistas somente com o caráter de aproximar a criança da leitura e da escrita, indicando ser possível realizar uma aprendizagem significativa. Essas indicações encontram respaldo em documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que propõe ser fundamental a realização de um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2017, p. 58)

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental constituem-se uma etapa privilegiada em que a criança é estimulada a interagir e negociar por meio de diferentes linguagens, como: as brincadeiras, a exploração de objetos e espaços, as contações de histórias, que colaboram para o desenvolvimento infantil, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem estar relacionado a intencionalidade das práticas pedagógicas realizadas pelo professor podendo este através de uma contação de história trabalhar aspectos de diferentes áreas como ciências, geografia, língua portuguesa, matemática dentre outras possibilidades.

Além das contações, a produção de histórias por professores podem se mostrar como uma eficiente ferramenta para alcançar determinados objetivos, considerando que o professor conhecendo o nível de desempenho dos seus alunos, têm maiores condições de criar histórias que trabalhe determinados conteúdos, que relacione diferentes áreas do conhecimento, que os desafiem a levantar hipóteses e negociar possibilidades saindo do âmbito de questões com respostas exatas.

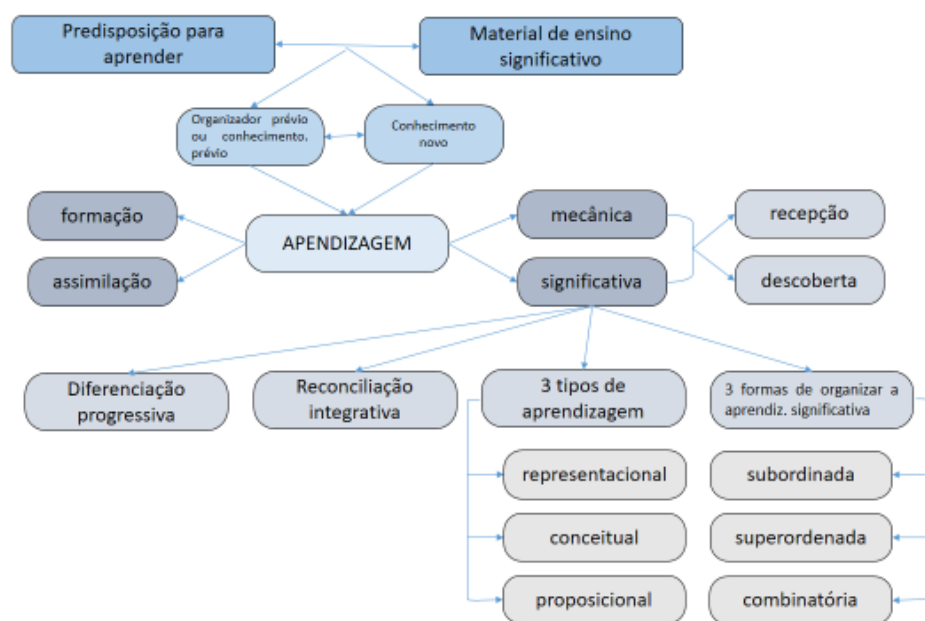
Sousa e Oliveira (2014) analisaram a dinâmica da Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe) Histórias Infantis e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da trajetória de cinco egressas do curso de Pedagogia participantes da atividade.

Os autores defendem que experiências formativas como estas na educação básica, na formação inicial dentre outras, contribuem para o desenvolvimento profissional, pois quando o licenciando “analisa uma prática observada e experienciada, considerando sua prática futura, ele estar se desenvolvendo profissionalmente”. (SOUSA; OLIVEIRA, 2014, p. 1029)

Consideramos relevante atividades que estimulem o aluno, futuro professor, a pensar a partir do seu contexto, a construir propostas como as histórias infantis, a planejar objetivos e atividades exploratórias, considerando como o aluno aprende e diferentes possibilidades de respostas que podem ser dadas por estes, assim como o processo de avaliar.

É nesse sentido, que a Teoria da Aprendizagem Significativa que têm como principal teórico Ausubel nos proporciona “compreender como funciona o processo de aprendizagem na estrutura cognitiva do indivíduo”. (Ferreira, 2019 p. 38) Ou seja, essa perspectiva teórica nos permite identificar as condições reais de aprendizagem do sujeito para que possamos intencionalmente planejar o ato pedagógico com criatividade.

Mapa 1: Teoria da Aprendizagem Significativa



Fonte: Mota (2019)

O mapa a cima foi construído a partir das discussões apresentadas por Sousa, Silvano e Lima (2018) sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa na prática docente, na qual os autores fundamentados na perspectiva de Ausubel indicam que, para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso inicialmente predisposição para aprender por parte do aluno e material de ensino potencialmente significativo e esclarece que é a partir da relação entre os conhecimentos prévios (subsunçores) dos alunos e os novos conhecimentos que se dá a aprendizagem. Caso o aluno não tenha conhecimentos prévios, o professor precisa construir junto a este organizadores prévios que exercerá a mesma função. Nessa direção a aprendizagem pode ser mecânica ou significativa e se dar por formação ou assimilação. À medida que o sujeito aprende vai ocorrendo uma diferenciação progressiva elaborado a partir das interações com outros conhecimentos mais geral e inclusivo e a reconciliação integrativa que consiste na reorganização de conceitos e ideias já estáveis na estrutura cognitiva do indivíduo.

Na perspectiva de Ausubel os conceitos podem ser adquiridos por formação que ocorre quando a criança está na educação infantil ou assimilação que ocorre em crianças em período escolar e adultos. O teórico propõe três tipos de aprendizagem significativa que são: representacional, conceitual e proposicional, assim como três formas de organização dessa aprendizagem: subordinada, superordenada e combinatória.

Poderíamos nos questionar por que a Teoria da Aprendizagem Significativa e não outra? Porque esta permite ao professor ter clareza do processo de construção da aprendizagem do aluno. Acreditamos que essa teoria traz grandes contribuições na formação de professores, possibilita refletir as práticas, a seleção e produção de material como a construção de histórias infantis nas aulas de matemática adequado as necessidades do desenvolvimento dos mesmos, as situações-problema propostas através das histórias que fazem com que despertem interesse neles diante dos desafios. Ferreira (2019) esclarece que:

O professor, ciente dos conhecimentos que o aluno já sabe, deve conduzir sua aula de acordo. Isso configura que o ensino deve ser baseado conforme a estrutura cognitiva deste, visto que a aprendizagem não acarreta somente acréscimos, mas modificações na disposição na estrutura cognitiva do aprendiz. (p. 43)

O professor quando assume essa postura de mediador e organizador do tempo pedagógico do aluno e considera as fragilidades conceituais, possibilita que este crie outras formas de resolução, negocie significados em grupos, levante hipótese e possa construir um ambiente propicio ao ensino e aprendizagem como é defendido por Nacarato, Mengali e Passos (2009) que indica a importância da criação desses ambientes para ensinar e aprender matemática, caracterizado pela relação dialógica que deve ser estabelecida na sala de aula,

onde é utilizada a comunicação e as interações entre os que nela atuam, e também a importância das negociações de significados, a respeito do que se vai estudar/ensinar.

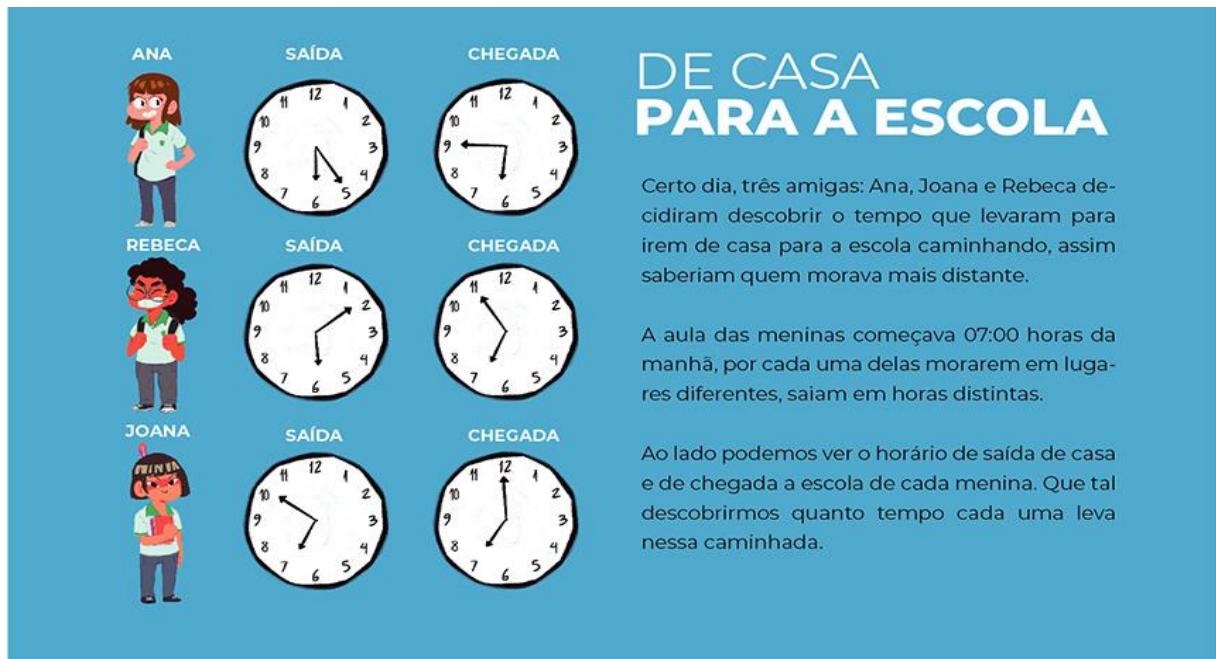
Essas experiências podem colaborar para a realização da aprendizagem significativa por parte do aluno, pois como ressalta Ferreira (2019) é preciso que o aluno queira participar do processo de ensino e aprendizagem, como nomeia o autor, que o aluno tenha disposição para aprender e que o material seja potencialmente significativo. Pois quando há essa boa relação, o aluno se sente parte de todo processo, têm sua voz e saberes valorizados e possivelmente passa a gostar da disciplina.

Apresentaremos um episódio de uma história produzida no curso de Pedagogia durante a disciplina de ensino de matemática que introduz questões relacionada a medidas do tempo.

EPISÓDIO: DE CASA PARA A ESCOLA

O livro “Lendo Matemática” foi construído por uma licencianda de Pedagogia para trabalhar matemática no 1º e 2º ano do ensino fundamental e foi escolhido para ser apresentado, porque diferente dos outros livros produzidos por os demais alunos, esse traz cinco histórias: Maria e as formas geométricas; Paulo e o seu aniversário de 7 anos; a menina que adora laranja; a aula das medidas e de casa para escola, ou seja, uma história para cada dia letivo de aula (segunda a sexta) envolvendo geometria, operações aritméticas de adição e subtração e medidas, questões que fazem parte do cotidiano dos alunos. Nesse trabalho apresentaremos o episódio: de casa para a escola.

Fig. 1 episódio de casa para a escola



Fonte: estória de Gonçalves

Fig. 2 episódio de casa para a escola



Fonte: estória de Gonçalves

Podemos perceber que a história produzida pela aluna Gonçalves apresenta um enredo de fácil compreensão pelas crianças, com linguagem acessível e possibilita abordar conteúdos e conceitos matemáticos presente no cotidiano tais como as unidades não convencionais e convencionais de medida do tempo. Uma sugestão para que o professor possa explorar o livro é fazer a predição da história, indagando os alunos sobre a possível discussão que pode ser abordada a partir da leitura do título “de casa para a escola”, levantar as ideias deste sobre a temática.

Após a leitura da história, é possível relacioná-la aos conhecimentos prévios dos alunos, alguns aspectos que podem ser trabalhado nessa atividade: quando e por que medimos o tempo? Quais as maneiras de medir o tempo? Será que só podemos medir o tempo usando o relógio? Que outras possibilidades temos? Outra sugestão é explorar quanto tempo estes gastam para chegar até a escola? Pode-se também construir um gráfico que corresponda a quantidade de tempo gasto por cada aluno de casa a escola para facilitar a visualização e a comparação de quem gasta mais e menos tempo.

Explorar os conhecimentos prévios dos alunos para relacionar e introduzir novos conteúdos faz com que estes se sintam valorizados, percebe-se parte do processo, no qual os seus saberes são considerados e isso pode estimulá-lo a quererem participar das aulas, a estar aberto a negociar opiniões a partir das problematizações propostas pelo professor.

O episódio contempla as indicações da BNCC para o 1º e 2º ano do ensino fundamental na unidade temática de grandezas e medidas que apresenta como objeto de conhecimento para o 1º ano: a proposta de trabalhar as unidades de medidas de tempo, que pode ser enriquecida pelo professor a partir da apresentação de formas não convencionais e convencionais de medir o tempo, assim como diferentes tipos de relógio e para o 2º ano: os intervalos de tempo e a leitura de horas em relógios digitais. Pode-se propor atividades relacionada ao tempo, no qual possa fazer a identificação de que horas acorda, vai à escola, faz as atividades, almoça, brinca, dorme ou ainda o tempo gasto para realização de ações pelas crianças, como: o tempo gasto para tomar banho, o período que fica na escola, que realiza as atividades escolares em casa. Propostas que podem ser realizada junto a família.

O episódio apresentado favorece o letramento matemático quando possibilita o aluno a relacionar o conteúdo a suas atividades cotidianas que conforme a BNCC compreende o desenvolvimento de competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente com base em situações da vida cotidiana.

A integração entre as histórias infantis e o ensino de matemática fazem com que os alunos se envolvam e queiram participar das aulas, o que Ausubel denomina de predisposição para aprender. Carneiro e Passos (2006, p. 9) indicam que essas práticas “provoca mudanças na dinâmica da aula, motivando e interessando os alunos e sendo possível facilitar o processo de ensino e aprendizagem”.

As ideias de que a relação histórias infantis e matemática proporciona um trabalho no qual os sujeitos se envolvem é também registrado em um fragmento da narrativa da aluna Gonçalves referente a aula da apresentação dos livros de história: - *“Foi realmente uma noite muito especial em que o nosso esforço foi apresentado na forma de livros infantis brilhantes. Realmente me fez perceber o quanto somos capazes de ir além do tradicional, é possível inovar”*.

A voz da autora da história mostra a satisfação e o prazer de realizar a produção de um livro de histórias para trabalhar matemática com questões cotidianas do universo dos alunos dessa etapa de ensino. Vale destacar que o professor ao ter clareza de como se constrói a aprendizagem significativa pode tanto selecionar o material adequado quanto construir materiais, que despertem o interesse dos alunos e permitir que estes façam parte do processo. Gonçalves ainda acrescenta:

“Esses livros abriram os meus olhos para o que podemos fazer em nossa prática para mudar a realidade da educação. Podemos tornar a matemática e todas as outras disciplinas acessíveis a compreensão de nossos alunos. Atividades diferenciadas como essa nos fazem alunos críticos, nos tornam profissionais melhores, que buscam por uma melhor qualidade de ensino, mesmo que por meio de atividades trabalhosas ou exercícios simples, o importante é fazer com que os alunos compreendam o que se quer passar ali pra eles”. (Narrativa de Gonçalves)

A partir da narrativa pudemos inferir que a produção do livro possibilitou aos licenciandos do curso de Pedagogia refletir sobre os seus conhecimentos matemáticos, assim como a construção de propostas acessíveis ao nível cognitivo dos alunos, ou como diz Ferreira (2019) a selecionar e construir material potencialmente significativo, além de contribuir na reflexão constante da prática pedagógica.

Também é possível identificar o sentimento de alegria e satisfação quando a aluna expressa - *sou grata por essa experiência única, por me permitir sentir que também posso fazer a diferença! Espero um dia tocar os meus alunos dessa forma, lhes fazendo perceber que temos potencial e capacidade de sermos melhores.*

O prazer propagado na narrativa de Gonçalves ao concluir a atividade demonstra o quanto esse momento de aprendizagem foi significativo para ela e que é possível sim, produzir um livro de histórias que colabore para trabalhar diferentes áreas do conhecimento, pois, geralmente quando apresentamos a proposta durante a disciplina, muitos dizem que não vão conseguir, que não sabem fazer e quando se percebem planejando o enredo da história, modificando, negociando no grupo essa produção, vão se modificando também junto com o processo e ao finalizarem a construção sentem-se motivados a trabalharem em sua futura prática docente.

Consideramos fundamental o papel do professor na organização e direcionamento das atividades, principalmente no sentido de ouvir as vozes dos alunos, seus anseios, suas preocupações e contemplar no seu planejamento como gestor do tempo pedagógico, inovando e valorizando os saberes dos alunos como identificamos:

Como é bom sermos tocado por um professor que faz a diferença, que inova em suas metodologias, seja na educação infantil ou no ensino superior. Sou grata por todos que fizeram a diferença em minha jornada, que buscaram meios para tornar possível a minha compreensão. (Narrativa de Gonçalves)

A formação do professor formador é outro aspecto relevante destacado na narrativa, sabemos que é preciso uma formação sólida para que este tenha condições de discutir os conteúdos através de diferentes métodos, proporcionando atividades diversificadas na qual os alunos possam compreender os conteúdos e construir diferentes estratégias de resolução.

Essas experiências são fundamentais na constituição do futuro (a) professor (a) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, identificar questões tão simples como a forma que os alunos chegam na instituição de ensino, dentre tantas outras presentes nas práticas em sala de aula e que muitas vezes passam despercebidas, podem ser potencializadoras e significativas para trabalhar os conteúdos proposto no currículo escolar de todas as áreas do conhecimento, inclusive a matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de histórias para ensinar matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por alunos do curso de Pedagogia constitui-se uma estratégia que facilita a aprendizagem significativa dos alunos, uma vez que estes se envolvem com as histórias, geralmente articuladas ao contexto dos alunos, o que fazem com que estes queiram participar das aulas.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel fornece subsídios para que os licenciandos, futuros professores da etapa inicial da educação básica, possam ter clareza de como se dá o processo de aquisição da aprendizagem significativa e assim possam identificar as fragilidades conceituais dos seus alunos e tanto selecionar quanto construir materiais acessíveis que potencializem a aprendizagem de forma lúdica.

A narrativa da participante indica que há aspectos como a formação do professor formador, as atividades diferenciadas, a produção de histórias, possibilita formar alunos críticos e constitui-se como importantes estratégias para que o aluno compreenda o que o professor quer explorar.

Consideramos que além das contações, a produção de histórias pode-se mostrar como uma eficiente ferramenta para aquisição da aprendizagem, uma vez que, com a apropriação da Teoria da Aprendizagem Significativa o professor conhece o nível de desempenho dos seus alunos, têm maiores condições de criar histórias que trabalhe determinados conteúdos, que relacione diferentes áreas do conhecimento, que os desafiem a levantar hipóteses e negociar possibilidades saindo do âmbito de questões com respostas exatas. Também se constitui fundamental para o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (2017)

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Carmem Lúcia. Matemática e Literatura Infantil: uma possibilidade para quebrar a armadilha do desconhecimento matemático. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss06_04.pdf. Acesso: 08. Set. 2019

D'AMBROSIO, Beatriz S. **A subversão responsável na constituição do educador matemática.** Disponível em: https://www.academia.edu/35157450/A_SUBVERS%C3%83O_RESPONS%C3%81VEL_N_A_CONSTITUI%C3%87%C3%83O_DO_EDUCADOR_MATEM%C3%81TICO

FERREIRA, Leonardo Alves. Formação de professores e aprendizagem significativa: contribuições par o ensino da divisão. Dissertação (Mestrado Acadêmico)

FREITAS, Maria Tereza Menezes e FIORENTINI, Dario. **As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática.** Revista Horizonte – USF, Itatiba, SP, v. 25. N.1, p. 63-71, jan-jun 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Tendências em Educação Matemática)

SANTOS, Maria José Costa dos Santos. **O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): os subalternos falam?** Horizonte, v. 36, n.1, p. 132-143, jan./abr. 2018 Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/571> Acesso: 08 ago. de 2019

SANTOS, Maria José Costa dos Santos.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Tecendo redes intelectivas na matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE).** Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/70>

SOUZA, Cleângela Oliveira; SILVANO, Antônio Marcos da Costa; LIMA, Ivoneide Pinheiro de. **Teoria da aprendizagem significativa na prática docente.** Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p27.pdf>

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato de. **Aciepe Histórias Infantis e Matemática: uma instância formativa.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000400005&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 08 ago. 2019

ZACARIAS, Eloísa e MORO, Maria Lucia Faria. **A matemática das crianças pequenas e a literatura infantil.** Educar, Curitiba, n. 25, p.275-299, 2005. Editora UFPR.

A PSICOMOTRICIDADE E O LÚDICO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ivone Miranda dos Santos Menezes¹

Célia Jesus dos Santos Silva²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo relatar as vivências do fazer Psicomotor, com base nas práticas lúdicas voltadas às ações do Estágio Supervisionado em Psicomotricidade Clínica e Relacional, utilizando a ludicidade como intervenção metodológica. As sessões foram realizadas no Núcleo Cuidar – Associação de Pais e Portadores de Síndromes Deficitárias Neurológicas de Itabuna/BA, com crianças, jovens e adultos, com idades que variam de 4 (quatro) a 60 (sessenta) anos, do sexo feminino e masculino. Optou-se por um estudo de caso, por este ser um estudo amplo e detalhado, com base nas ações Psicomotrizas, no resgate da autoestima e dos processos das aprendizagens significativas, tanto dos conteúdos a serem aprendidos, quanto do equilíbrio das suas emoções e percepções, imprescindíveis para um desenvolvimento psicomotor mais próximo do desejável. Buscou-se também discutir os conceitos da psicomotricidade e seus componentes e a contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento psicomotor. A metodologia adotada foi a realização de sessões de intervenções e análises clínicas e relacionais psicomotoras, com duração de dez semanas. Assim, procurou-se ponderar a funcionalidade das ações, com base na ludicidade, como recurso imprescindível nessa prática. Desta forma, foi possível identificar o perfil psicomotor em que o sujeito se encontra, bem como, observar o desenvolvimento das pessoas atendidas nos diversos aspectos relativos às habilidades cognitivas e afetivas, as quais implicam na interação humana, pois, é através dessas relações que ocorre a aprendizagem.

Palavras-Chave: Ludologia, Psicomotricidade, Inclusão, Núcleo Cuidar.

INTRODUÇÃO

Por muito, viveu-se um pensamento dualista: o corpo e a alma. Evoluindo-se para corporeamente. Após entender a real situação do movimento mente-corpo, convergiu-se para as ações da Psicomotricidade (ações mútuas entre atitude, comportamento e tonicidade), pois, não são contextos divergentes, mas implicam-se em vivências cerebrais constantes. Essa integração psicomotora da criança, que é materializada por meio das aprendizagens, pode sofrer danos quando não detectados os déficits motores nas fases apropriadas, prejudicando, assim, o processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social do indivíduo.

Optou-se pela Ludologia como referencial metodológico por entender que “o brincar” é importante no desenvolvimento humano e que favorece a psicomotricidade, uma vez que o ato de brincar não deve ser visto apenas como uma ação de entretenimento, mas sim, como uma

¹ Mestrado pelo curso de Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción - UAA, Assunção/Paraguai, enovi13@hotmail.com;

² Mestrado pelo curso de Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, celiaflorzinha@gmail.com;

atividade que possibilita aprendizagens variadas e que deve ser realizado em um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, possibilitando o desenvolvimento de várias habilidades. Assim, a ludicidade é um ato nobre de brincar e tem por objetivo oportunizar as descobertas, explorando movimentos ajustados a um determinado ritmo, conservando fortemente as possibilidades de expressar emoções, sentimentos e superar obstáculos.

Nesse sentido, estes momentos do ato de brincar, com ênfase nas ações Psicomotoras, afluam para o atendimento das pessoas que frequentam o Núcleo Cuidar e que possuem Síndromes Deficitárias Neurológicas, que as deixaram com múltiplas deficiências. A maioria delas está fora do ambiente escolar por não ter sido matriculada nas escolas procuradas pelas famílias e aparentam um nítido sentimento de exclusão social e atrasos psicomotores.

No Núcleo Cuidar, verificou-se que os alunos chegam, na maioria dos casos, trazidos pelas mães e que estes demonstram muitas angústias e sofrimentos, além de uma fragilidade tanto física, quanto psicológica, carecendo, constantemente, de cuidados múltiplos, convergentes à Psicomotricidade Clínica e Relacional. Nesse contexto, o uso da Ludologia, sobretudo a brincadeira, pretende gerar práticas psicomotrizes, permitindo que o movimento do corpo do indivíduo flua de forma livre, leve e solta, que o auxilie no seu desenvolvimento psicológico e que atue em equilíbrio e harmonia, intervindo, no alargamento psicomotor destas pessoas com deficiência.

Apesar de passarem por atendimentos psicoterapêuticos, psicológicos e psicopedagógicos na instituição, observou-se que não havia um atendimento Psicomotor para aquelas pessoas. Por esse motivo, foi proposto um Projeto de Intervenção de Reeducação Psicomotora com sessões Clínica e Relacional para este público. Entende-se que a prática psicomotora, exige um conhecimento teórico que justifique as intervenções nos princípios da Psicomotricidade, além de experiência que possibilite uma vivência de corpo do psicomotricista e, ainda, o conhecimento de técnicas e práticas adequadas a cada situação encontrada.

Por isso, este artigo³ direciona o olhar sobre as contribuições teóricas que permitem o entendimento de que a Psicomotricidade pode contribuir para potencializar o desenvolvimento da motricidade, cognição e afetividade das pessoas e, também, daquelas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Neste sentido, as ações psicomotrizes estão situadas na teoria

³ O presente artigo é produto do Trabalho de Conclusão do Curso em Psicomotricidade Clínica e Relacional, realizado no Núcleo de Pós-Graduação de Itabuna/Ba - NPGI, ações vinculadas ao Instituto Superior de Educação OCIDEMNTE - ISEO.

freudiana (Psicanálise) que fundamenta as bases de atuação da Psicomotricidade, principalmente quando associadas à afetividade e à personalidade, no momento em que o indivíduo utiliza o corpo para mostrar o que sente.

Epistemologia da Psicomotricidade

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e psicomotoras. Este campo científico é sustentado por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

[...] meu corpo não é apenas um conjunto de órgãos, nem o dócil executor das decisões da minha vontade. Ele é o lugar onde vivo, sinto, onde existo. Lugar de desejo, prazer e sofrimento, domicílio da minha identidade, do meu ser (LAPIERRE, 1988).

Esta ciência pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Um dos Campos de aplicação da Psicomotricidade é a educação, que funciona como uma atividade preventiva, pois propicia à criança desenvolver suas capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras, levando a uma organização neurológica mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem. Desta forma, a educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da Psicomotricidade, que considera o movimento um dos pontos mais importantes para este desenvolvimento. Por conseguinte, a Psicomotricidade tem atuado principalmente na Educação Infantil e na Educação Física, além de diversos outros setores.

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problema. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidade da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se através do intercâmbio com ambiente humano (LE BOUCH, 2001, p. 15).

A clientela é vasta e a Psicomotricidade atende indivíduos desde o nascimento até a velhice, este público agrega crianças em fase de desenvolvimento: bebês de alto risco; crianças com dificuldades/déficits no desenvolvimento global; pessoas com necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas.

Além disso, o Psicomotricista pode atuar, também, com a família ou empresa. Sendo assim, o mercado de trabalho em Psicomotricidade divide-se em creches, escolas de educação

normal e especial, academias, clínicas multidisciplinares, postos de saúde, hospitais e recursos humanos.

METODOLOGIA

Considerando que, uma das áreas de atuação da Psicomotricidade é a reeducação psicomotora, foi visto aqui, uma possibilidade de atuar, por meio de jogos e exercícios psicomotores, nas funções prejudicadas de crianças, adolescentes e adultos com Síndromes Deficitárias Neurológicas, utilizando-se do próprio corpo para a reabilitação. Espera-se que, ao utilizar diversos recursos da Psicomotricidade, seja possível também atingir os elementos que formam o indivíduo, como meio de elevar a autoestima, a autoconfiança e a autonomia das pessoas com deficiência, o público-alvo deste trabalho.

Para entender o conceito de deficiência, vários estudos foram realizados ao longo dos tempos pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Apesar dos estudos apresentarem afinidades nas definições, a legislação brasileira aponta duas definições semelhantes, sendo a mais recente, aquela estabelecida pela Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001, que define deficiência como:

Uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2007, p. 14).

A Ludologia foi escolhida como estratégia metodológica, por entender que, por meio dela, as pessoas podem ressignificar suas experiências de vida, elaborando ações pessoais que lhes possibilitassem enfrentar as barreiras que os impedem de atuar no processo da sua inclusão social.

As sessões de psicomotricidade realizadas no Estágio Supervisionado Psicomotor clínico e relacional utilizaram a ludicidade, pois esta contribui para equilibrar as emoções e socializar os presentes, permitindo que energias positivas circulem e favoreçam o desenvolvimento psicomotor do público atendido pelo projeto.

Considerando-se que muitas pessoas com deficiência ou sem deficiência, apresentam dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, faz-se necessária a utilização de material pedagógico concreto e de metodologias práticas para que esses alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento. Os jogos e as brincadeiras

são opções metodológicas que apresentam as duas características acima citadas. Proporcionam a aprendizagem através de materiais concretos e de atividades práticas, onde a pessoa cria, reflete, analisa e interage com todos ao seu redor.

Partindo dessa concepção, faz-se necessário abordar a teoria sociointeracionista do desenvolvimento e da aprendizagem propostas por Vygotsky, destacando a contribuição do jogo para o alcance desse objetivo.

[...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

Nesse sentido, foram privilegiadas as atividades lúdicas corporais, tônico-motoras, gestuais, mímicas, no desenrolar do jogo psicomotor simbólico, tentando garantir a autonomia de mobilidade do aluno com deficiência. Acredita-se que essa perspectiva lúdica muito contribui para o trabalho inclusivo, como processo desencadeador de aprendizagens com jogos e brincadeiras orientadas e planejadas. Conforme já dito anteriormente, os jogos são tidos como elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais nos espaços mediadores do conhecimento.

Dessa forma, decidiu-se pelo uso da Ludologia no fazer Psicomotor junto às pessoas com múltiplas deficiências, por haver um entendimento de que o profissional da Psicomotricidade pode e deve oportunizá-la ao aluno e usá-la como um recurso que possibilita o desenvolvimento biopsicossocial, garantindo assim uma melhor qualidade de vida para eles. Neste sentido, é importante ressaltar que:

O ato de brincar não só é revelador do inconsciente, ele também é catártico, ou seja, ele é libertador. Enquanto a criança brinca, ela, ao mesmo tempo, expressa e libera os conteúdos do inconsciente, procurando a restauração de suas possibilidades de vida saudável, livre dos bloqueios impeditivos (LUCKESI, 2005, p. 10).

Pode-se compreender então que, brincar, em todo e qualquer contexto, possibilita ao ser humano o seu estado de liberdade, que se constitui no equilíbrio entre a realidade do seu eu e a realidade do meio social. Essa ligação estabelecida é a ação positiva que se desenvolve ao participar de atividades lúdicas, porque elas permitem sair das amarras que impedem o restabelecimento de um estado saudável, seja ele físico ou psíquico. O mediador desse processo é o Psicomotricista, que tem a função de fazer a diferença, utilizando de estratégias em que a ludicidade é uma alternativa para a aquisição de diversas aprendizagens.

Neste estágio, o trabalho foi realizado em grupo por se observar que, dessa forma, as pessoas aprendem novas atitudes do bem estar, como controlar ansiedades, vencer obstáculos e a buscar soluções coletivamente, pois é na equipe que se rompe os entraves à aprendizagem. E, parafraseando Vygotsky (1987), para construir o conhecimento é necessária a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, implicando uma interação, pois é através dessas relações que ocorre a aprendizagem.

Com isso, Vygotsky (apud FERREIRA, 2000, p.12) afirma que “o contexto sócio-histórico influencia na formação e na dinâmica da relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo”. Segundo Oliveira (1997, p. 36), “[...] o indivíduo se constrói gradativamente, através da interação com o meio e de suas próprias realizações e a psicomotricidade desempenha aí um papel fundamental”. Assim, o saber psicomotor articula-se, através de uma práxis que respeita o ser singular, mas que consolida o ser plural, grupal que consegue vencer os obstáculos como resultado de sua aprendizagem.

Contextualizando o Estágio Psicomotor Clínico / Relacional

Esta ação aconteceu na Instituição Núcleo Cuidar, vinculada à Associação de Pais e Portadores de Síndromes Deficitárias Neurológicas, localizada na Travessa Juarez Távora, nº 29, bairro São Caetano, no município de Itabuna – Bahia. Após contato inicial com entrega do ofício de encaminhamento, estabeleceram-se confirmações dos encontros de estágio psicomotor previamente planejado e organizado que ocorreram no período de 30 horas alternadas.

O projeto contemplou um grupo de aproximadamente 15(quinze) pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos com Síndromes Deficitárias Neurológicas, com idades que variavam entre 04 (quatro) a 60 (sessenta) anos, do sexo feminino e masculino. O fato de existirem crianças, jovens e adultos no mesmo ambiente e com deficiências diferentes, exigiu do profissional de Psicomotricidade um planejamento diversificado e diário, além das adequações necessárias para garantir a inclusão de todos e todas nas atividades. O estágio teve a duração de 10 (dez) semanas.

O objetivo deste trabalho foi conscientizá-los sobre a descoberta das aprendizagens a partir do próprio corpo, com a finalidade de ajudá-los a superarem as dificuldades nos aspectos físico, afetivo e cognitivo, por meio do lúdico (jogos, brincadeiras e vivências), buscando despertar o histórico de vida dos envolvidos, a fim de facilitar as suas próprias percepções de si, do outro e de seu entorno, com as ações psicomotoras.

No decorrer do processo, observou-se o grau de conhecimento deste público quanto ao próprio corpo e os seus desempenhos motores, por meio da Bateria de Teste Psicomotor de Vitor da Fonseca (1995). Em seguida, utilizou-se dos jogos espontâneos, isentos de julgamento e não dirigidos, onde quase tudo é permitido, sob a condição de se manter a expressão no registro simbólico.

Acredita-se que, quando é feito um trabalho a partir de atividades espontâneas, através da Psicomotricidade, tem-se conhecimento de outras dimensões do corpo de quem se beneficia das atividades. Este passa a integrar todas as relações, propiciando aos envolvidos uma evolução no campo cognitivo, afetivo e motor. Até porque a Bateria Psicomotora tem a finalidade de descrever o perfil psicomotor do sujeito (da criança, adolescente, adulto ou do idoso).

O perfil psicomotor caracteriza as potencialidades e as dificuldades da criança, dando suporte para identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem psicomotora, satisfazendo progressivamente as necessidades mais específicas da criança (FONSECA, 1995b).

Neste momento, cabe ao Psicomotricista, observar e decodificar o comportamento dos sujeitos expresso nas brincadeiras, levando em consideração os aspectos corporais e os vínculos estabelecidos quanto ao cognitivo, afetivo e motor nas ações e no processo de aprendizagem.

Quanto ao meio de investigação, optou-se por um estudo de caso, por este ser um método de pesquisa amplo e detalhado. Conforme Goldenberg (2000, p. 33), “o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meios de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto”.

À vista disso, trabalhou-se com a adolescente S.G.S., 13 anos, que apresenta a Síndrome de Mielomeningocele, associada à hidrocefalia congênita. Esta Síndrome acontece no primeiro mês de gestação e constitui-se em uma falha de fechamento do tubo neural do embrião. Nesse aspecto as estruturas da porção posterior da coluna vertebral não se fecham adequadamente, o que leva à exposição, em graus variados do conteúdo do sistema nervoso da região afetada. Como consequências dessas doenças, a jovem utiliza próteses nas pernas para se locomover, faz uso de óculos e de válvula na coluna vertebral.

Para a coleta de dados sobre o nível psicomotor da jovem, foi realizado um diagnóstico das funções psicomotoras, por meio da Bateria de Testes Psicomotora de Vitor da Fonseca, quando foram realizadas sessões psicomotoras e observações sistemáticas, ou seja, como a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

adolescente se comporta no momento da realização das atividades lúdicas? Em seguida foi elaborado um plano de ação psicomotor clínico.

Durante a observação é importante destacar que a relação entre o observador e o mundo observado é bastante crítica e precisa ser cuidadosamente planejada e ter suas implicações sistematizadas e incluídas na própria análise do fenômeno (VERGARA 2005, p. 219).

Para alcançar os objetivos deste projeto foram desenvolvidas atividades psicomotoras que envolvem o Esquema Corporal, a Dominância Lateral, a Estruturação e organização espaço-temporal, além de trabalhar questões cognitivas e afetividade, sem deixar de considerar os sintomas acompanhados de distúrbios mentais, orgânicos, psiquiátricos, neurológicos e/ou relacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estágio Psicomotor Clínico e Relacional

O campo de atuação psicomotora utilizado foi a reeducação, entendida aqui como o atendimento individual ou em pequenos grupos de crianças, adolescentes ou adultos que apresentassem condições de interagir entre si, de forma mediada e ponderada. Dessa forma, trabalhou-se com as funções psicomotoras: esquema corporal, imagem corporal, tônus, coordenação global ou motricidade ampla, motricidade fina, organização espaço-temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio, sempre utilizando do lúdico, conforme as ilustrações a seguir:

FIG. 01



Fonte: Estágio Psicomotor Clínico – Jogo do Bilboquê, Núcleo Cuidar, 2013.

A partir das sessões do Estágio Psicomotor Clínico observaram-se algumas mudanças no comportamento da adolescente S.G.S. Com confecção do Bilboquê, foi possível perceber a participação intensa e a curiosidade desta jovem na confecção do brinquedo com sucata. Mesmo com as dificuldades psicomotoras existentes, ela se esforçou para ver o brinquedo pronto. Nesta ação foi possível desenvolver a coordenação óptico-motora e a habilidade manual da mesma. Conforme diálogo com Fonseca (2003), a maioria dos brinquedos industrializados não leva a criança à curiosidade da exploração, por meio do vivido e da criação. Assim, alerta que:

Não é o produto que deve ser criativo, mas sim o uso que se faz dele. Sendo assim, não é necessária a presença do brinquedo industrializado para a realização do brincar, o próprio ato de manufaturar o brinquedo, pode ser considerado o brincar, onde é colocada prazerosamente grande parte de criatividade (ABRAMOVICH, 1983 *apud* FONSECA, 2003, p.8).

Vale considerar o olhar atento do profissional da Psicomotricidade às ações lúdicas e o contexto das necessidades do sujeito com deficiência, para que se encarregue de construir e/ou adaptar conforme as potencialidades destes. Assim, foi o fizemos junto com S.G. S, quando a mesma participou da construção e decoração do bilboquê. Esta ação possibilitou o desenvolvimento da criatividade e a interação da mesma com as outras pessoas do grupo.

FIG. 02



Fonte: Estágio Psicomotor Clínico – Cole o Rabinho, Núcleo Cuidar, 2013.

Para estimular a autonomia de mobilidade desta adolescente, foi proposta a brincadeira do Cole o Rabinho do Burro. Essa atividade psicomotora tem como objetivo favorecer ações de foco, de concentração, atenção e percepção auditiva, além de propiciar o envolvimento de todo o grupo, no momento das recomendações e das dicas para se alcançar ou chegar o mais próximo possível do alvo.

Na referida atividade, observou-se que, apesar da deficiência física, a jovem apresentou entusiasmo e disposição, além de boa percepção auditiva e atenção ao executar as ações propostas pelo grupo. Isto posto, foram desenvolvidas outras atividades, tais como: Circuito de obstáculos, com pneus, bambolês, corda, etc., Limão na colher, “O cacique mandou”, pega varetas, boliche de garrafa pet, passando a bola no círculo, lançamento de argolas nos cones e na boca do palhaço, etc.

FIG. 03



Fonte: Estágio Psicomotor Clínico – Contos de Fadas, Núcleo Cuidar, 2013.

Nessa sessão realizou-se a contação de histórias, a partir dos Contos de Fadas com a interatividade do grupo, favorecendo, assim, o jogo simbólico. Esta atividade possibilitou a expressão de fantasias com base no contexto em que cada um vive, utilizando-se o imaginário por meio dos jogos de faz de conta. Objetivou-se que os participantes pudessem interagir no grupo, participando da atividade com entusiasmo e dedicação. Aqueles que não conseguiram verbalizar a história fez isso por meio de desenhos ou modelagens.

FIG. 04



Estágio Psicomotor Clínico – A dança da matemática, Núcleo Cuidar, 2013.

Nesta sessão foram realizadas brincadeiras que facilitassem o desenvolvimento cognitivo, físico-motor, com trabalhos de locomoção, equilíbrio e o desenvolvimento afetivo. Assim como realizações de dinâmicas de integração e socialização com a presença da família. Essas atividades ajudam a desenvolver a percepção visual, as noções de quantidade, coordenação motora ampla, criatividade e a autonomia, além de contribuir para o desenvolvimento da percepção espaço-temporal e a socialização grupal. As brincadeiras entre pais/mães e filhos (as) favorecem os vínculos afetivos, bem como o respeito às limitações do outro. Diante disso, percebe-se que a presença da família enriquece as atividades psicomotoras lúdicas.

FIG. 05



Fonte: Estágio Psicomotor Clínico – Desenvolvendo Esquemas Corporais, Núcleo Cuidar, 2013.

Também foi realizado um trabalho com o corpo humano em MDF, recortado, para que a aluna, acima citada, pudesse montá-lo, observando-se o esquema corporal. Nesta atividade, notou-se que a mesma tem a capacidade de simbolizar seu próprio corpo e interiorizar a sua imagem, demonstrando amadurecimento neurológico. Possui, portanto, o esquema corporal

desenvolvido, porém percebeu-se que a noção de lateralidade dela ainda precisa ser mais aprimorada. Nesta ação foi explorado o corpo como agente de comunicação e identificação pessoal. Diante disso, foi possível perceber, na adolescente, a consciência e o domínio corporal e postural. A lateralização dela não é bem definida, porém apresenta predominância na direita. Concluiu-se que sua noção de corpo é satisfatória.

A organização espaço-temporal necessita ser mais estimulada. Na praxia global, apresentou algumas dificuldades nos movimentos, por conta da limitação na mobilidade corporal, contudo realizou as atividades propostas satisfatoriamente. Não apresentou dificuldades nas praxias finas. Logo seu perfil psicomotor é considerado dentro da normalidade segundo Fonseca (1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os registros acima, ao fazer análises da Bateria Psicomotora, percebeu-se que a aluna apresentou perfil psicomotor dentro da normalidade, apesar das limitações. Seu grau de tonicidade não demonstrou sinais atípicos. A equilibrção foi de certa forma prejudicada pelo fato de a mesma fazer uso de próteses nas pernas para se locomover.

Diante do exposto, a prática psicomotora, relatada neste artigo, reafirmou a importância da Ludicidade como estratégia metodológica de intervenção Psicomotora. Constatou-se que, através do brincar, utilizando recursos como jogos, contação de histórias, teatro de fantoches, dramatizações, dinâmica de autoestima dentre outros, é possível intervir significativamente na aprendizagem. Além de favorecer, não apenas o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, como também a integração do grupo, daqueles que frequentaram o Núcleo Cuidar, no referido período.

A opção pela Ludologia, no fazer psicomotor clínico e relacional, tornou as intervenções do Estágio Supervisionado mais agradáveis e prazerosas. Esta constatação se deu por conta do número de participantes que crescia a cada encontro e também pelo entusiasmo e alegria, vista nos olhos das pessoas envolvidas no projeto.

Para a aluna observada, que no início se mostrava meio arredia e sem interesse em participar das atividades, esse período possibilitou maior integração desta, no grupo, e, suas funções motoras foram realizadas com mais segurança e agilidade, além disso, o contato com

a Pr⁴ oportunizou a criação de vínculos afetivos com as estagiárias, pois, mesmo após o estágio, ainda são mantidos contatos físicos e virtuais.

Diante do que foi relatado neste artigo, reforça-se aqui a importância de a Instituição Núcleo Cuidar oferecer um Programa de Intervenção Psicomotora para todos que frequentam aquele espaço, pois eles necessitam de estímulos que os ajudem a desenvolver os órgãos prejudicados pelas Síndromes Deficitárias Neurológicas.

Considerando tratar-se de pessoas com múltipla deficiência, deve-se dispensar atenção individualizada, mesmo nas atividades em grupo. Lembrando que o convívio entre as pessoas com situações semelhantes é sempre recomendado.

Sugere-se ao (à) profissional que for atuar neste espaço, estar preparado também, para lidar, de forma mediadora e adequada, com os indivíduos e a família. Até porque, consideramos a participação da família como fundamental para o sucesso das atividades de Intervenção Psicomotora. É importante considerar que, os atendimentos oferecidos por esta Instituição contemple a todos globalmente, e que, o profissional que conduzir o processo, esteja devidamente preparado para realizá-lo, apoiando o desenvolvimento e a promoção como ser humano.

Os resultados obtidos pelas pessoas com múltiplas deficiências atendidas no projeto de Intervenção Psicomotora, citados acima, comprovam a necessidade de manter-se a oferta desse serviço no Núcleo Cuidar. Certamente, a existência desse atendimento pode fazer grande diferença na vida dos sujeitos com necessidades especiais.

A partir desse estágio foi possível perceber que o Psicomotricista deve implementar ações e oportunidades de participação da pessoa com deficiência nas atividades, atentando, sempre, para intervenções que não ponham em risco a saúde do cidadão. Todas as atividades devem ser realizadas em um contexto lúdico e funcional, sem a característica de exercícios escolares ou de treinamento.

Pelo vivenciado neste estágio, pode-se afirmar que foram momentos de liberdade, criatividade e superação da jovem com Síndrome Deficitária Neurológica. Isso nos fez perceber que é preciso evitar focalizar apenas as áreas de dificuldades ou aspectos isolados do

⁴ Pr – Pessoa referida

desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito, mas destacar suas potencialidades e capacidades, com base na atuação psicomotora.

Por fim, esta experiência viabilizou a percepção de que o desenvolvimento psicomotor acontece de forma individualizada, onde cada pessoa possui seus próprios conhecimentos, por meio de uma relação com a imagem do corpo e associada com o desenvolvimento das concepções do mundo em que vivem. Outra relação a ser associada é com os objetos, fazendo assim a conexão entre seu corpo e o objeto, ou seja, ao meio social em que está acontecendo a maturação. Desse modo, cérebro e músculos influenciam-se e educam-se, fazendo com que o indivíduo evolua no plano do pensamento e da motricidade.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J; MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AVELAR, Leandro da Conceição. **A Psicomotricidade e o Desenvolvimento Infantil**. Rio de Janeiro. Acesso em 20 de ago. 2013.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico: atividades para psicomotricidade**. São Paulo: Aquariana, 2007.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEEP, 2007.

BOULCH, Jean Le. **Educação Psicomotora**. Tradução de Jessi Wolff. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese**. 2ª edição Revista e Aumentada. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

_____. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora, 2005.p. 67-186.

FREUD, Anna. **O tratamento psicanalítico de crianças**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1971.

Hidrocefalia e mielomeningocele: saiba mais sobre estas duas importantes doenças. Associação de Hidrocefalia e Mielomeningocele de Ribeirão Preto. Disponível em: <http://www.hidrocefalia.com.br/saiba_mais.htm> Acesso em: 10 de setembro de 2013.

LAPIERRE, A.; ACOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**. 2ª edição. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1988.

LA TAILLE, Y. ET AL. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna.** . In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Ludicidade: O que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2005.

SANTOS, Inara. **Conceito de Psicomotricidade e vertentes.** Disponível em: <http://psicomotricidadesantista.blogspot.com.br/2008/12/psicomotricidade-e-rea-de-atuao.html> Acesso em 07.09.13, às 17h35min.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Editora Atlas, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5ª edição. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

Adriana Mota de Oliveira Sidou¹
Adéle Cristina Braga Araújo²

RESUMO

O trabalho pretende esboçar uma crítica introdutória ao pensamento educacional vigente, o qual se articula a políticas e práticas afinadas com os interesses do capital, mormente no contexto de sua crise contemporânea, definida por Mészáros, como de caráter estrutural. Para tanto, realizou-se um pesquisa teórico bibliográfico, com abordagem qualitativa, que por sua vez foi analisada sob o referencial marxista histórico-ontológico. O foco principal da crítica recai sobre a situação da educação brasileira. Esta, conforme foi observado vem sendo abatida por reformas de caráter privatizante, que agudizam a dicotomia teoria-prática, fragmentam e aligeiram o conhecimento, adotando, assim, valores próprios do universo empresarial. Foi tomado como ilustração da ideologia educacional dominante, o pensamento do economista Roberto Macedo, ex-Secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda, que elege de forma cabal, o Mercado como eixo norteador do projeto de educação do trabalhador. Na contra-ordem dessa ideologia, assume-se uma perspectiva fundada no marxismo ontológico, que, partindo do trabalho enquanto categoria fundante do ser social procura a partir deste entendimento, desmascarar os reais interesses que hoje perduram no sistema educacional brasileiro acoplado ao projeto de reprodução do capital global.

Palavras-chave: Educação. Estado. Crise educacional.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, de cunho teórico bibliográfico, realizou uma discussão acerca da relação educação e trabalho, com intuito de esboçar uma crítica introdutória ao pensamento educacional vigente, o qual se articula a políticas e práticas afinadas com os interesses do capital em crise, definida por Mészáros, como de caráter estrutural, tendo como foco principal fazer uma crítica sobre a situação da educação brasileira.

Concebemos assim a relevância desta pesquisa a fim de apresentarmos discussões e reflexões sobre os problemas educacionais e deste com a formação do trabalho, que por sua vez, resvala no mercado de trabalho. Para isto, apresentamos a fala de alguns trabalhadores, sob as quais tecemos algumas reflexões.

Percebendo a realidade na qual estamos inseridos, procuramos discutir, no espaço deste artigo, o papel da educação no processo de acumulação e expropriação do trabalhador, ilustrando nossa exposição com pesquisas como a do ex-ministro Roberto Macedo, que defende em seu discurso o diploma como um passaporte para as pessoas surfarem no mercado

¹ Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará – CE, amsidou@gmail.com;

² Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará – CE, adele.araujo@gmail.com;

de trabalho, elegendo, com efeito, de forma cabal, o mercado de trabalho como eixo norteador do processo educativo.

Realizamos também uma discussão acerca da relação entre formação profissional, mercado de trabalho e universidade, ao qual faremos uma crítica ao atual modelo que se articula como meio de aliviar a pobreza e conseqüentemente de manutenção do *status quo*. A Universidade por sua vez, amplia sua relação no sentido de contribuir com a economia, inclusive no que concerne a obtenção de lucros obtida através do oferecimento de cursos superiores pagos, quando de fato a Universidade deveria se apresentar como espaço de discussão dos problemas sociais, problemas estes que necessariamente perpassam pela esfera da produção de mercadorias.

Como resultados deste estudo, compreendemos que sociedade, educação e mercado de trabalho estão intrinsecamente interligados e, por conseguinte a serviço da lógica capitalista de acumulação de riqueza. A Universidade como local de produção de conhecimento científico, também não tem realizado seu papel no que concerne a discussões acerca de questões mais profundas.

A educação por sua vez, apesar de não ser capaz de mover o motor da mudança, pois este somente poderá ser realizado pelo proletariado através de uma mudança relacionada à forma como os homens produzem os bens necessários a sua sobrevivência, poderá se engendrar na luta em prol de uma sociedade emancipada. E como se faria esta luta através da Educação? Concordamos com Tonet (2005) quando este propõe o que ele chamou de atividades educativas emancipadoras.

METODOLOGIA

O percurso metodológico realizado na pesquisa fora de cunho teórico bibliográfico, a partir da crítica marxista histórico-ontológica de compreensão do real, que aponta sobretudo, o trabalho como ato gênese do ser social, como momento do devir-humano em que o homem transforma a natureza para atender as suas necessidades, ao mesmo tempo que constrói a si mesmo. Enquanto categoria fundante do ser social, constitui papel essencial na transformação, assim como no desenvolvimento do homem como ser social, pois na perspectiva marxiana o ser social é radicalmente histórico.

Baseados nos princípios acima esboçados procuramos discutir à temática acima expressada, na perspectiva histórico-ontológico, por compreender que tanto a realidade objetiva como o conhecimento são resultados da práxis humana. A educação nesta ótica se

apresenta como um complexo fundado a partir do trabalho e que portanto mantém com este certo grau de dependência ontológica e autonomia relativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos uma leitura imanente acerca da temática e suas reflexões, teorias e críticas. A partir desta leitura procuramos submeter à análise o livro: *Seu diploma e sua prancha*, de Roberto Macedo, expressão fiel da lógica mercadológica que procuramos aqui denunciar.

O livro : *A fala do trabalho* , de Pedrinho A. Guareschi e Carmem Lígia Iochins Grisci por sua vez, transcreve a fala do trabalhador no ambiente fabril, o qual utilizaremos para tecermos uma análise acerca desse sistema capitalista, que exclui o trabalhador do saber propriamente dito, o saber geral, filosófico, capaz de ajudá-lo no entendimento do mundo.

Buscamos, ademais, fundamentados na crítica onto-histórica, perfazer uma análise sobre o percurso educacional vigente, apontando limites e perspectivas de devir, tomando como base leituras de Marx (1982; 2004); Lukács (1978); Mészáros (2008); Tonet (2009); Lessa (2005); Jimenez (1999); Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010); dentre outras referências teóricas por nós utilizadas, entendendo que a lógica do capital reflete-se na educação sob a forma de contradição entre o discurso de igualdade e a realidade objetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lukács(1978), inspirado em Marx, compreende o trabalho como ato gênese do ser social, momento do devir humano em que o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, tornando possível a integração entre o ser natural e o social.

O trabalho, contudo, não esgota o ser social, visto que o homem no processo de “reprodução social comporta e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não os especificamente de trabalho” (LESSA, 2005, p. 36). O trabalho, com efeito, dá origem a novos e crescentes complexos como: a linguagem, a política, a educação, etc.

Por esse prisma, podemos perceber que a educação, enquanto complexo fundado a partir do trabalho, não poderia deixar de repercutir a lógica societal na qual se insere o trabalho. Desse modo, se a relação dicotômica entre pensar e fazer está presente na educação, esta deriva da própria dicotomia operada no âmbito das relações de produção e da alienação do trabalho. Apontando Mészáros (2008, p. 16) que, “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.”

Esta contradição entre as classes está presente também na escola, em virtude do trabalho constituir-se em categoria fundante do ser social, na medida em que é nesta atividade

que o homem modifica a natureza para satisfazer as suas necessidades vitais de sobrevivência, e por isto matriz das outras relações existentes entre os homens que vivem em sociedade. Concordamos assim com Tonet quando este afirma que: o trabalho é “a raiz do ser social e que, portanto, toda transformação radical da sociedade pressupõe, necessariamente, uma alteração essencial na natureza dessa atividade” (TONET, 2009, p. 2). No entanto, como o homem não é um ser historicamente determinado, este constrói sua história não nas condições que deseja, mas nas condições historicamente determinadas, e daí é que vislumbramos a possibilidade de mudança, senão vejamos:

/.../ a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supracitadas visões realistas – que ela é carente de força. (Lukács, 1978, p. 3)

Assim, podemos lembrar que, segundo Marx, o homem se realiza pelo trabalho, porém sob o capital, perde-se nele, pois, quando o domínio deste trabalho escapa ao homem, estamos diante do fenômeno da alienação, que compromete decisivamente o que Lukács denomina de prévia ideação, ou planejamento para a ação, e expropria o trabalhador não só do objeto do seu trabalho, como também do desenvolvimento da sua consciência.

Como bem explicitou Gadotti, quando ainda inserido no universo conceitual marxista:

Na divisão social do trabalho, imposto pela burguesia, as massas trabalhadoras /.../ alienam sua força de trabalho pelo único direito de sobrevivência. O trabalhador torna-se, ele próprio, uma **mercadoria**, cujo valor depende apenas da magnitude do dinheiro – medida de valores – pela qual é trocado. Essa magnitude é definida pela quantidade de trabalho socialmente necessário para reproduzi-lo (GADOTTI; 1983, p. 50).

Nas próprias palavras de Marx, a divisão social do trabalho:

/.../ eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador até [a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade (MARX, 2004, p. 29).

Através da análise do discurso exposto no livro: *A Fala do Trabalhador*, temos a expressão contundente da alienação do trabalhador; este, via de regra, não realiza trabalho, verdadeiramente, mas tarefas fragmentadas, sob olhares vigilantes. Senão vejamos:

- E quando o serviço não muda, fica como?

-Aquele desânimo sabe. Não sei, dá uma vontade assim... de não fazer, sabe? Às vezes eu fico assim... às vezes eu digo por cara lá: Eu não vou mais trabalhar! (Riu) com o R., né. Aí o R. Mas o que fazer? Tem que fazer né. Não tem outra. Ele diz assim. Ele xinga. Dá aquela vontade de desistir Dalí, mas eu...Acho que é por causa que o cara fica ali, eu acho. Eu

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acho que é! Eu, pra mim, é, a mesma coisa que a pessoa comer todo dia a mesma coisa, a mesma coisa (GUARESCHI; GRISCI, 1993, p.41).

Vale observarmos também o relato a seguir:

E era um serviço simples, que [...] Bom, se não fosse simples não dava pra fazer tanto também, né. Depois que o cara pega a prática assim, o cara pegava um feixo de peça na mão e ia largando aquilo que nem uma máquina, né. Pra fazer mil e poucas por hora (GUARESCHI; GRISCI, 1993, p.41).

Voltando ao binômio: educação e trabalho, podemos afirmar que ambos estão intimamente ligados, a educação repercute a lógica do capital e conseqüentemente

.../uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas funções vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Percebendo a realidade na qual estamos inseridos, procuramos discutir, no espaço deste artigo, o papel da educação no processo de acumulação e expropriação do trabalhador, ilustrando nossa exposição com pesquisas como a do Ex-ministro Roberto Macedo, que defende em seu discurso o diploma como um passaporte para as pessoas surfarem no mercado de trabalho, elegendo, com efeito, de forma cabal, o mercado de trabalho como eixo norteador do processo educativo.

Hoje, em meio à crescente crise, articulada à crise do próprio capital, entendida por Mézáros, como de caráter crise estrutural, a educação tem passado por muitas mudanças a fim de manter intacto o sistema atual de reprodução social.

Se, como afirma Nereide Saviani (1997), nas décadas de 60 e 70 do século passado, assistiu-se à interação política bilateral através dos acordos MEC/USAID, onde a educação era vista como fator de desenvolvimento econômico, dava-se ênfase no ensino profissionalizante, dos anos 80 para cá, a educação básica tem sido priorizada, como meio de aliviar a pobreza e conseqüentemente manter inalteradas as estruturas econômicas da sociedade. Segundo Mézáros,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Até a idade média não era necessário qualquer conhecimento para o exercício do trabalho, adquirido fora do próprio campo de trabalho, ou seja, aprendia-se no processo de trabalho. Já na idade moderna, com a incorporação da ciência, torna-se necessário o uso da escrita e de lá até os dias atuais o conhecimento científico vem sendo cada vez mais articulado ao desenvolvimento da produção, sem perder de vista, por certo, os interesses do mercado e o

próprio controle do processo de trabalho. No contexto da presente crise, estreitam-se, de forma inédita, os vínculos entre a educação e os valores e fins empresariais.

Segundo informa Jimenez (1999, p.1),

.../ um estudo concluído em 1997, sobre as relações universidade-empresa-governo empreendido pela Unicamp, o grupo de pesquisadores, coordenados pela Professora Sandra Brisolla, aponta, com base em parecer de alguns autores americanos; que estariam vivendo hoje, no mundo universitário, uma segunda revolução acadêmica, caracterizado pela agregação da função de desenvolvimento econômico regional e local às já clássicas atividades de ensino e pesquisa.

Com base nestes pressupostos, é que estão sendo firmados os novos contratos entre universidade e sociedade, a partir dos quais, o financiamento para a universidade está vinculado à sua contribuição direta para a economia. Todavia, conforme recomenda a autora,

Vale retomar o que, com precisão, pontuava o professor Wolfgang Maar, num dos primeiros números da Revista Educação e Sociedade, da ANDES. Não cabe fazer do espaço universitário um balcão de ofertas para interesses privados que se dignem a financiá-los; mas, ao contrário, trata-se de levar o próprio balcão para o espaço crítico da universidade (JIMENEZ, 1999, p. 3).

Vale destacarmos outra consideração feita por Jimenez (1999, p. 4):

Numa manobra em tudo favorável à privatização, a reforma para o ensino superior pulveriza as instituições de ensino superior em cinco diferentes modalidades, ferindo de morte o princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, tão duramente conquistado no período ditatorial.

Observamos, assim, a intensificação das relações entre universidade e o universo empresarial, sendo a educação manipulada no sentido de adequar-se ao mundo do trabalho. Nesta perspectiva é que o empresário como Jorge Gerdau Johanmpeter afirmou em Conferência Internacional ligada ao movimento “Compromisso Todos pela Educação”, que “o retorno social e econômico de investir em educação tem dimensões imensuráveis. A educação é indiscutivelmente o melhor investimento social que se pode fazer” (FRERES, RABELO E MENDES SEGUNDO, 2010, p. 38-39).

No entanto, amparados em Mészáros (2008, p. 27), pontuamos que não podemos pensar em uma mudança na educação sem antes pensarmos também no rompimento com o sistema capitalista, sob pena de estarmos apenas removendo defeitos, sem irmos contudo a raiz dos problemas sociais qual seja: a apropriação capitalista do fruto do trabalho, e assim destaca o autor que: “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

A relação entre universidade e mercado de trabalho tem sofrido ao longo dos anos muitas modificações. Se nos anos 80 o diploma universitário era um passaporte certo para o

mercado de trabalho, hoje este mercado exige cada vez mais qualificações, não somente o título acadêmico, mas uma série de competências para que o profissional seja útil nessa nova forma de relação empregado-empregador.

Com vistas à relação educação e mercado de trabalho hoje, no Brasil, podemos observar o quanto profissionais graduados estão migrando para outras profissões; são engenheiros migrando para a área pública, advogados ensinando língua portuguesa, etc. Assim podemos citar uma pesquisa realizada por Roberto Macedo, em seu livro *Seu diploma sua prancha*, do qual foi apresentado ao departamento de pessoal de doze empresas a lista de ocupações, cargos ou funções, tendo sido verificado que estas empresas aceitam diferentes diplomas como requisito educacional para diferentes cargos ou funções, demonstrando assim a grande flexibilidade das empresas com relação a seus profissionais e à profissionalização exigida para sua admissão.

Desta forma, podemos verificar um mercado de trabalho flexível, onde profissionais de várias áreas circulam por várias ocupações. Assim, para que serviu essa formação acadêmica profissional? De que forma esses profissionais utilizaram-se dos conhecimentos tecnológico-profissionais para essa ocupação?

Vejamos então as considerações de Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2010, p.47):

Cabe à educação, nesse novo contexto, fugir dos processos tradicionais “conteudistas” e transformar o educando em contínuo aprendiz por toda a vida. O objetivo da educação contemporânea é fazer com que o indivíduo transforme-se – além de um capital humano que valoriza, à luz da sociedade mercantil – em um instrumento capaz de oferecer um mundo corporativo em que todos possam conviver harmoniosamente.

As considerações expostas por Roberto Macedo, em seu livro *Seu diploma, sua prancha*, citado neste trabalho, reserva aspectos importantes nesta nova abordagem profissional, que ora está surgindo; um profissional que não se limita a uma área específica, mas “dança” no mercado de trabalho. Apesar da retórica elogiosa tecida à flexibilidade, a qual favoreceria alguém que, por exemplo, por incompatibilidade com o curso de graduação escolhido, utiliza-se de sua formação, para entrar em outro campo de trabalho tendo ou não relação com o curso de graduação concluído, vale rever esse novo paradigma numa visão mais crítica e mais ampla.

Segundo reconhece o próprio Macedo (1998, p. 142), o aumento da flexibilidade, a empresa como elemento chave, a crescente importância do desenvolvimento de recursos humanos e o enfraquecimento de sindicatos levaram o mercado:

/.../ ao menor crescimento das oportunidades de emprego e até mesmo, setorial e regionalmente, à sua própria redução. Esta se manifestou particularmente onde a ocupação se dava sob a forma tradicional de carreiras

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

e de empregos fixos por um grande período de tempo, que às vezes, se estendia por toda vida ocupacional das pessoas. O mercado de trabalho passou a ser comandado pelo lado da demanda de mão-de-obra – ou da oferta de empregos -, pois o excesso de oferta – ou de demanda de emprego -, relativamente às oportunidades e dos novos ingressantes no mercado, diminuindo suas expectativas de ganhos, ou exigindo deles mais qualificações e mais empenho na procura de oportunidades e na manutenção das já encontradas.

Segue abaixo, contudo, outra consideração feita por Roberto Macedo (1998, p. 143), que consideramos relevante na exposição que faremos a seguir:

/.../ as mudanças de emprego por parte dos empregados, anteriormente vistas de forma pejorativa, encaradas como sinal de instabilidade, passaram a ser consideradas uma coisa normal, e o empregado passivo, executando uma única tarefa e obedecendo a comando, passou a ser desprezado em função daqueles mais dinâmicos e ambiciosos, flexíveis na realização de várias tarefas e capazes de oferecer novas idéias.

Em síntese, pressionadas por seu mercado e pela crescente competitividade as empresas responderam aprimorando seus processos produtivos e de administração, com vistas ao alcance de maior eficiência. Isso, por sua vez, exigia um novo relacionamento empresa-empregado e um novo perfil deste último. Assim, surge um novo jogo que, inegavelmente, oferece maiores riscos tanto para a empresa como para o empregado.

Nota-se com estes relatos o caráter passivo de aceitação das mudanças como se estas não fizessem parte de uma superestrutura que define como o modo de produção deve operar necessariamente a bem do processo de acumulação do lucro.

Como afirma Marx (1982, p. 13-14), em sua Introdução para a crítica da economia política:

O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção se expande tanto a si mesma, na antitética da produção, como se alastra aos demais momentos. O processo começa sempre de novo a partir dela. Que a troca e o consumo não possam ser o elemento predominante, compreende-se por si mesmo. O mesmo acontece com a distribuição dos produtos. Porém, como distribuição dos agentes de produção, constitui um momento de produção. Uma [forma] determinada da produção determina, pois, [formas] determinadas de consumo, da distribuição, da troca, assim como relações determinadas desses diferentes fatores entre si. A produção sem dúvida, em sua forma unilateral é também determinada por outros momentos; por exemplo, quando o mercado, isto é, a esfera da troca, se estende, a produção ganha em extensão e dividi-se mais profundamente.

Se a distribuição sofre uma modificação, modifica-se também a produção; com a concentração do capital, ocorre uma distribuição diferente da população na cidade e no campo, etc. Enfim, as necessidades do consumo determinam a produção. Um reciprocidade de ação ocorre entre os diferentes momentos. Este é o caso para qualquer todo orgânico política .

Desta forma, compreendemos como as referências feitas por Roberto Macedo situam-se no nível mais rasteiro do senso comum, em tudo favorável aos interesses da acumulação. A

ideologia veiculada no discurso de Macedo poderia ser apreciada à luz do que coloca sobre Chauí, na citação a seguir:

/.../ Ela[a ideologia] é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classe uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário a função da ideologia é a de apagar as diferenças como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUÍ, 1993, p 113-114).

É importante também atentarmos para as pontuações esclarecedoras de Gramsci sobre a função ideologia, ora expressa por Aranha; Martins (1993, p. 36) que apontam:

/.../ em um primeiro momento, enquanto concepção de mundo, a ideologia tem função positiva de atuar como cimento da estrutura social. Quando incorporada ao que chamamos senso comum, ela ajudará a estabelecer o consenso, o que em última análise confere hegemonia a uma determinada classe, que passará a ser dominante.

Desta forma, numa conjuntura marcada pelo desemprego crônico e pela precarização do trabalho em todas as suas dimensões, podemos constatar que as formulações de Roberto Macedo tentam naturalizar a realidade que vivemos hoje no Brasil, de uma formação acadêmica muitas vezes aligeirada oferecida aos estudantes que passam a batalhar no adverso mercado de trabalho por uma oportunidade de emprego, muitas vezes significativamente distante da sua formação acadêmica.

Assim, o trabalho realizado pelo economista Roberto Macedo, em seu livro: Seu diploma, sua prancha, traduz uma realidade “naturalizada” inserida na lógica do conhecimento descartável, sendo o trabalhador incitado a aceitar essas novas regras, a estas devendo adequar-se, para o que, o autor oferece dicas de como fazê-lo bem. Senão vejamos:

Assim está colocada uma questão de modo concreto: suas habilidades terão que mudar radicalmente, porque boa parte do que você tem aprendido nas escolas ou é inútil para muitos propósitos, ou vai se tornar rapidamente obsoleto.

Quando uma empresa procura contratar uma pessoa o conhecimento técnico específico é apenas um dos aspectos analisados. Conta muito à disposição para aprender, a dedicação e a motivação para iniciar a trabalhar (MACEDO, 1998, p. 208).

Em perspectiva afim à ótica empresarial, a educação se reestrutura a fim de atender mais adequadamente às demandas do mercado, ditadas pela ordem internacional e acatadas de pronto pela burguesia nacional. Senão vejamos o que expõe Neves (1999, p.134).

A necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador e de homem, requerida também pelo novo padrão neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional exigiram mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro neste final de século.

/.../ o sistema educacional brasileiro como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na pós modernidade.

Para alcançar esse novo modelo de homem, de trabalhador apto a adequar-se a essa nova ótica capitalista, a essa lógica neoliberal de organização da sociedade, o governo FHC e posteriormente o Governo de Lula da Silva, realizaram mudanças abrangentes no arcabouço normativo da educação escolar, no conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola.

Os organismos internacionais, desde o final do Século XX, vêm assumindo um monitoramento sobre a educação mundial, e o governo brasileiro, por sua vez cumpre as determinações advindas destes acordos, podendo-se destacar o Projeto de Educação para Todos, pactuada na conferência de Jomtien, Tailândia, como um dos principais acordos que vêm norteando as diretrizes da educação pública em nosso país. Como investir na Universidade diante desta nova visão de mundo?

O governo tem criado mecanismos com vistas a alcançar seus objetivos junto à universidade, o “provão” – seguido, adiante, pelo ENEM - foi um deles, o que, segundo Neves (1999, p. 47), é uma forma de “[...] propiciar às empresas o capital humano necessário à elevação de sua produtividade e competitividade”, como bem professa Macedo, como vimos acima.

Vejamos, por outro lado, o que Chauí (2000, p. 68) expõe sobre o papel da universidade:

Desde seu surgimento (no século XVIII europeu), a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento gerado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica.

Numa palavra, por ser uma instituição social, a universidade não pôde colocar-se a margem da luta de classes nem das questões ideológicas que,

sabemos, são sua questão própria, pois cabe-lhe indagar (ou fugir da questão) qual o lugar das idéias no processo de produção material da sociedade.

Assim segundo Chauí (2000, p. 68), a instituição difere-se da organização porque se define por uma prática social: “A instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competência com outras que ficaram os mesmos objetivos particulares.”

Temos que ter o cuidado de pensar a universidade como instituição, e não como organização calcada em padrões empresariais; perdendo com isto seu papel social importante na formação do homem.

Preocupa-nos esse novo rumo que está seguindo a educação, particularmente na universidade. Repetimos: esta tem um papel social por demais relevante a cumprir, o de trazer o estudante para o mundo do conhecimento científico, sociológico, aquele conhecimento que permite entender-se o mundo para além das aparências, em sua essência, praticando uma educação com vistas à formação do homem para a sua emancipação.

Movidos pela sombra ameaçadora do desemprego, hoje, a preocupação de muitos que ingressam ou pensam ingressar na universidade é entrar no mercado de trabalho, como mão-de-obra mais especializada, portanto com mais chances de “crescer” profissionalmente e, conseqüentemente garantindo sua condição de empregabilidade. Para isto, jovens estão dispostos a pagar por instituições de ensino superior indignas desse nome, preocupadas apenas em atender a essa nova ótica do capital. Mantidos à parte de um conhecimento crítico-revolucionário, estudantes e trabalhadores não são, muitas vezes capazes de compreender autores como Mézáros que conseguem demonstrar em suas publicações a funcionalidade da educação para a produção e reprodução do *status quo*.

Entendemos que a Universidade precisa lutar frente a seus reais interesses (formação humanística) sob pena de configurar-se apenas como ferramenta de formação do trabalhador alieando e/ou manipulação das consciências

Acreditamos que a Universidade não pode ter um fim em si mesmo, mas que seja objeto de questionamento junto às práticas sociais, capazes de compreender que, somente rompendo com a lógica do capital, podemos pensar na criação de um modelo de educação significativamente diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa exposição sobre o tema, destacamos o papel da educação frente ao processo de produção e acumulação. A educação, de uma maneira geral, tem sido pensada com vistas à formação do trabalhador condizente com as exigências do mercado ao lado da manipulação das consciências.

No contexto da crise contemporânea do capital, a educação tem passado por muitas transformações, internacional e nacionalmente. No nosso país, o governo instituiu a LDB em 20 de dezembro de 1996 e programou uma série de projetos e leis, visando alcançar as metas traçadas pelo Plano Decenal de Educação, realizado em Jontiem, Tailândia, em março de 1990. De lá para cá outros planos se colocaram na ordem do dia, a exemplo dos Planos Nacionais de Educação, expressos através das Leis nº 10.172, de 2001 e nº 13.005 de 2014.

Enfim, a ideologia que está presente nos projetos implementados pelo governo, mascara as reais intenções deste. Desta forma, precisamos estar atentos para o que se encontra por trás do discurso capitalista.

Vale destacar que um simples plano não pode mudar toda uma ótica capitalista que perdura por quase todo o mundo; a ótica da acumulação do lucro.

De fato, compreendemos que sociedade, educação e mercado de trabalho estão intimamente interligados num processo que a lógica capitalista domina muito bem, de forma que, através de políticas governamentais, por exemplo, instituem-se projetos de leis escolares que beneficiem os interesses capitalistas.

A Universidade por sua vez, também não tem se constituído em local de discussão acerca de questões mais profundas, calcadas num teor mais filosófico e geral, diminuindo ainda mais as poucas oportunidades de perceber o mundo para além das aparências, estando a cada dia mais suscetíveis a ideologia do capital. Vale ressaltar que não é apenas na universidade que podemos apreender esse conhecimento mais geral. Infelizmente esse conhecimento não é amplamente divulgado; é toda uma série de projetos desenvolvidos pelo governo para degenerar as subjetividades e deixar os trabalhadores apáticos e esmorecidos. Por fim, o governo corrobora a diferenças de classes, ao contrário de lutar contra estas.

A escola pode, contudo constituir-se num ambiente de questionamento das desigualdades sociais, ainda que não goze de autonomia para se configurar como motor da revolução. Esta por sua vez poderá realizar o que Tonet(2005) denominou de atividades educativas emancipadoras que se caracterizam por oferecer um conhecimento o mais sólido e profundo possível da natureza do fim que se quer atingir; pela apropriação do conhecimento sobre o processo histórico do real; sobre a apresentação dos conhecimentos específicos sobre educação; por apresentar domínio sobre conteúdos específicos relacionado as diferentes áreas

do saber e por último articulando a prática educativa emancipadora com as lutas desenvolvidas pela classe subalterna.

Com relação ao mercado de trabalho, podemos destacar que o mesmo sofreu profundas transformações ao longo dos anos. Se, nos anos 80, o diploma universitário era um passaporte certo para o mercado de trabalho, hoje este mercado exige cada vez mais qualificações, deste trabalhador.

Pesquisas realizadas pelo economista Roberto Macedo são ilustrativas do ethos empresarial. Revelando que em muitas empresas, vale qualquer profissão (diploma) para ocupação de cargos, e o quanto os profissionais habilitados (com diploma universitário) estão passando por diversas profissões. Frente a tudo que expomos nos questionamos acerca da forma esses profissionais utilizaram-se dos conhecimentos adquiridos na universidade para o desempenho das diversas ocupações. Acreditamos que, em louvor à decantada flexibilidade, as empresas estão á procura de pessoas que, possuindo um conhecimento mais geral, estão mais aptas a se adaptar às mudanças e exigências da empresa, na chamada “sociedade do conhecimento”. Quanto ao fato de se contratar qualquer profissional, acreditamos que isso se deve ao fato de que muitas empresas procuram moldar seus funcionários, ensinando-lhes “aquilo que é necessário”. Não se compreendendo bem o processo, não se poderá questioná-lo facilmente.

Os profissionais, por sua vez, têm se “agarrado” às oportunidades ofertadas, haja vista o mercado de trabalho ofertar poucas vagas, num contexto marcado pelo desemprego crônico, em que o desenvolvimento tecnológico coloca-se a serviço do capital, voltando as costas para as necessidades genuinamente sociais.

Nota-se, na visão de Roberto Macedo, o caráter passivo de aceitação das mudanças entre a relação empregado-empregador, no qual o empregado encontra-se à mercê deste mercado capitalista, que massacra milhões de trabalhadores.

Macedo chega a dar “dicas” para orientar as pessoas com relação ao sucesso no mercado de trabalho relatando que os empregados terão que mudar radicalmente, porque boa parte do que aprenderam nas escolas é inútil para muitos propósitos, ou vai se tornar rapidamente obsoleto.

Entendemos que este autor que transmite a cópia do sistema procura ressaltar em seu livro: *Seu diploma, sua prancha*, uma realidade imutável, numa visão ideológica de aceitação destas “novas regras” capitalistas que, segundo ele, deverão ser aceitas sem questionamento.

Ao final de todas as leituras realizadas, percebemos que a educação está diretamente ligada aos modos de produção, reforçando ainda a teoria de Karl Marx, segundo a qual as relações humanas sofrem determinações contraditórias, com base nos modos de produção.

Em suma, percebemos que a educação escolar tem, predominantemente, atendido aos interesses do capital que, com o concurso do Estado, implementa programas educacionais, sob uma visão ideológica que mascara suas reais intenções de acumulação do lucro.

Uma educação emancipatória contemplaria conhecimentos crítico-revolucionários, capazes de contribuir como um meio de compreensão do real, como um meio capaz de descobrir e redescobrir os conhecimentos científicos, garantindo que as pessoas possam ter acesso ao conhecimento humano, filosófico, produzido historicamente pela humanidade, e não, predominantemente, inculcando na consciência das pessoas, a ideologia do mercado que acaba por dominar a vida social.

Por fim, vale resgatar Marx, para quem, educador e educando educam-se juntos na práxis revolucionária por intermédio do mundo que transformam. Pois, na concepção marxista, o homem é o que ele fez socialmente, é sujeito de sua história e de seu devir.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. A; MARTINS, Maria H. P. O que é Ideologia. In: *Filosofando*, Introdução a Filosofia. 2ª. Ed. São Paulo: Moderna, 1993.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. A Universidade hoje. In: **Revista Princípios**. No. 58. São Paulo, 2000.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. 1ª. Ed. Fortaleza: UECE, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação: Um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1983.

GUARESCHI, Pedrinho A., GRISCI, Carmem Lígia. **A fala do trabalhador**. Petrópolis: Vozes, 1993.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Educação e trabalho: o papel da universidade pública no contexto regional**. III Encontro de Assistência Estudantil UECE. Mimeo, 1999.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3ª. Ed. Maceió: Edufal, 2005.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: Nogueira, M. A. **Temas de ciências humanas**, n. 4. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MACEDO, Roberto. **Seu diploma, sua prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho**. 4ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofando: introdução a filosofia**. 2ª. Ed. São Paulo: Moderna, 1993.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

NEVES, Lúcia Maria W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, IVO (org.) **O desmonte da nação – balanço do governo FHC**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais. In: **Revista Princípios**, N. 45. São Paulo. 2007. Disponível em <http://revistaprincipios.com.br/artigos/45/cat/1583/educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira-em-tempos-neoliberais-.html>. Acesso em 02.08.2019.

TONET, Ivo. **Lukács: Trabalho e Emancipação Humana**. Disponível em: www.ivotonet.xpg.com.br Acesso em 30.03.2019

O PROFESSOR FORMADOR NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira¹
Almerinda Auxiliadora de Souza²
Sonia Maria de Oliveira³

RESUMO: Esta abordagem apresenta algumas percepções de como se compreende os momentos de formação continuada no cerne das práticas pedagógicas, mais especificamente, trata-se de um dos múltiplos olhares acerca da função do(a) professor(a) formador(a)⁴ junto às unidades de ensino do município de Cáceres no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, objetiva-se apresentar alguns pontos de reflexões sobre a mediação da formação continuada nas escolas da Rede Estadual de Ensino, tendo como referencial a ação do professor formador. Para fortalecimento das observações derivadas das experiências no processo formativo, recorreremos a teóricos como: Miguel Arroyo (1990), Paulo Freire (1996), Antonio Nóvoa (1992, 1999, 2003, 2009, 2010), entre outros autores que discorrem sobre a importância de refletir sobre a teorização da experiência e da experiencição da teoria no fazer pedagógico. A proposta compreende que precisamos parar de reproduzir o que os outros pensam sobre a profissão docente, o que nos traz perturbações, para viver às complexidades das bonitezas do ensinar-aprender e vice-versa, descobrindo por meio do aprendizado teórico-metodológico que as dimensões profissionais e pessoais são cúmplices na atuação docente.

Palavras-chave: professor formador; formação; identidade docente; documentos oficiais.

I CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha. Implica acreditar na educabilidade de todas as crianças e construir os meios pedagógicos para concretizá-la. Será por isso que Freud lhe chamou o ofício impossível? Provavelmente. Ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

António Nóvoa

¹Doutora em Estudos Literários e responsável pelo Documento de Referência Curricular no Estado de Mato Grosso/DRC na área da linguagem, no município de Cáceres-MT. Professora formadora do componente curricular das linguagens - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, no momento, responsável pela orientação dos encontros formativos nas Escolas Estaduais “Frei Ambrósio” (urbana) e “Rui Barbosa” (campo).

²Mestre em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e professora formadora do componente curricular das Ciências Humanas/CEFAPRO.

³Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e professora formadora pedagoga.

⁴Educador(a) lotado no CEFAPRO/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica para realizar o acompanhamento e orientação nas escolas da Rede Estadual no Estado de Mato Grosso, visando mediar no *chão da escola* a formação continuada dos profissionais da educação em serviço.

Este texto objetiva mobilizar possíveis reflexões sobre as competências necessárias que o professor formador deve movimentar ao orientar e acompanhar a formação continuada nas escolas estaduais em Mato Grosso, a fim de contribuir efetivamente com o professor que atua na sala de aula. Entre elas, destacamos a capacidade de movimentação, autonomia e iniciativa que é preciso desenvolver diante da complexidade e diversidade apresentada no âmbito pedagógico, especialmente com as novas demandas provenientes dos documentos oficiais, tais como: Base Nacional Comum Curricular/BNCC, Diretrizes Curriculares para o Estado de Mato Grosso/DRC, entre outros.

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO foram criados em 1997 e o trabalho de formação continuada em Mato Grosso teve início em 2003 com o projeto “sala de professor” que, posteriormente, foi implementado em 2009, sendo nomeado de “Sala de educador”, numa formação que buscava destacar a importância da rede de saberes, conforme as diretrizes do trabalho de formação continuada veiculadas em 2010 que tratava da política de formação dos profissionais da educação básica. Estes documentos que regiam o percurso de formação no estado apresentavam uma configuração interessante para se pensar o processo formativo que foi revisto algumas vezes a partir de diagnóstico, avaliação e implementação de novos dados à proposta de origem, mas que, posteriormente, foi se perdendo e se constituindo apenas em mais uma atividade extra ao educador.

É interessante observar que a primeira versão do projeto visava atender os professores da unidade escolar, porém a partir do diagnóstico e avaliação começou a compreender que todos os profissionais que atuam na escola eram educadores, pois estão diretamente e/ou indiretamente influenciando na educação dos educandos, assim sendo o projeto foi estendido também aos profissionais não docentes. Em 2018 foi, novamente, alterado a nomenclatura do projeto para Programa Pró-Escolas Formação na Escola/PEFE, que de acordo com documento veiculado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso,

[...] é o projeto de estudos e de intervenção pedagógica desenvolvida pelas e nas unidades escolares, elaborado a partir de um diagnóstico situacional, orientado e acompanhado pelos Cefapros. Compreende-se também como Pefe a formação continuada dos professores formadores (PEFE, 2018).

Esta alteração, não propõe algo novo e não justifica a alteração do nome do projeto, fator que gerou desconforto por parte dos profissionais que atuam nas escolas para

compreender o porquê das mudanças. Esta afirmação parte do pressuposto de que são as mesmas referências bibliográficas sugeridas, bem como trazem a concepção de que o projeto deve ser criado a partir do contexto da unidade escolar, tal qual o projeto anterior, o que reforça a ideia de que as mudanças decorrem das trocas dos gestores governamentais e/ou institucionais que não dão continuidades às propostas dos antecessores.

Destacamos que no Estado de Mato Grosso existem quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPROs, distribuídos em 15 municípios que funcionam como polos para atendimento de todas as escolas do Estado. Nestes Centros trabalham os profissionais docentes das diferentes áreas do conhecimento/professores formadores que atuam na orientação e acompanhamento da formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual que mantém ainda um termo de cooperação técnica com os municípios. Portanto, atuam também, quando solicitados via ofício à instituição, na orientação dos gestores da rede municipal.

Ao ser solicitado pela escola para discutir uma ou outra temática, o professor formador lida com diversas problemáticas educacionais apresentadas pelos educadores, agindo como mediador das aprendizagens no contexto da formação continuada. Assim busca elencar algumas sugestões possíveis acerca das temáticas de estudos, considerando o contexto no qual a escola está situada. Para tanto, o professor formador busca estudar e analisar as complexas questões inferidas pela unidade de ensino, porém sabedor de que: “[...] dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (FINGER & NÓVOA, 2010, p. 26). Este compreender o aprender, com os pares no processo, é uma das tarefas árduas que o professor formador encontra para substituir a imagem de autossuficiência que foi gerada em torno da figura do *mestre* que ainda prevalece nas escolas e no imaginário do professor.

O professor formador procura desenvolver um olhar sensível mediante as dificuldades e conflitos apresentados pela escola e atua como parceiro na resolução dos problemas. Para tal, é de fundamental importância visualizar o projeto global da escola e/ou o Projeto Político Pedagógico, a fim de contribuir com estratégias diferenciadas de ensino, que possam minimizar as fragilidades encontradas no espaço pedagógico, em diálogo com as necessidades, potencialidades e fragilidades do coletivo. Porém, vale ressaltar que, só cria alternativas promissoras quem conhece o seu objeto de trabalho, portanto, o trabalho deste profissional exige que se estabeleça um vínculo estreito entre o formador e a instituição que atende, no sentido de conhecer suas limitações e avanços, para poder atuar com efetividade sobre os percursos de formação.

A relação supracitada pode desenvolver uma cumplicidade mútua, permitindo um diálogo fértil em busca de estratégias que superem as fragilidades e potencializem as ações formativas. A esse respeito António Nóvoa (2009, p.06) enfatiza que, “não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. A resistência da escola para com o professor formador e suas intervenções, às vezes, não acontece na formação, mas na prática educativa, fator que dificulta a superação das fragilidades. Ou seja, o professor não se opõe às observações do formador no momento da formação continuada, mas se nega a colocar em funcionamento os novos saberes na sala de aula, onde a prática realmente se efetiva, fator que faz com que não aconteçam as mudanças esperadas (NÓVOA, 2010). Precisamos enquanto educadores compreender que somente a ação pode gerar práticas inovadoras. Na escola não há gestação de coisas, mas de seres humanos, portanto, os professores formadores em diálogo com os professores que atuam em sala de aula devem desenvolver a sensibilidade para conhecer as particularidades do ambiente educativo e, assim, desenvolver estratégias para saber lidar com a diversidade.

O professor formador é um agente importante na formação de educadores e precisa agir em prol de um projeto coletivo de sociedade, no qual seja possível uma percepção crítica e reflexiva sobre a realidade, no sentido, especialmente, de não olhar com naturalidade as injustiças socioculturais, mas de saber, realmente, qual o projeto de sociedade que se quer ajudar a construir. Desta forma, deve também convencer a escola do por que necessita conhecer suas reais necessidades, a fim de projetar novas estratégias de ensino e de aprendizagens. Este agente educacional denominado como professor formador tem como tarefa principal contribuir para que os profissionais da educação compreendam o sentido de fazer-se presença nos encontros formativos, contribuindo com as reflexões e análises do fazer pedagógico, bem como com o envolvimento e compromisso por um projeto coletivo de educação.

II - OS DESAFIOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE FORMADORES

A condição de humildade e sapiência em um processo democrático, como deveria ser o ambiente escolar, é fundamental, principalmente, por lidar com pessoas. Portanto, vale enfatizar que todos os envolvidos no processo educativo deve ter um mesmo projeto e, independente das particularidades de cada um, cada componente do projeto maior deve ser

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

respeitado em suas dificuldades e superações. Nesta ótica, é preciso imperar a democracia no âmbito educativo que inclui a busca permanente de afirmação de identidade, de interesses e de projetos coletivos. Para tanto, é essencial a compreensão que:

Há professores e outros professores; há escolas e outras escolas. Em muitas escolas vive-se principalmente a rotina, a normalidade acrítica, e todas as mudanças, todas as inovações, estão condenadas antes de se tentarem. Nelas não se consegue elaborar, de forma autônoma, um conjunto mínimo de princípios, de objetivos claros e especificados que permita negociações finalizadas na procura de resolução de interesses antagônicos, que evite a imposição dos privilégios consuetudinários a garantir poderes adquiridos opondo-se a critérios pedagógicos e gerando desperdícios e assimetrias na utilização de recursos e meios de trabalho. Hierarquia, norma, burocracia ritual, opõem-se à crítica assumida, ao sonho, à inquietação esclarecedora e ao prazer de imaginar, arriscar e criar. Entretanto, noutras escolas, a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, que consegue aglutinar grupos de professores para projectos comuns, pode gerar-se um ambiente de acolhimento e participação, que estimule a formação interveniente de todos, embora para alguns as condições do sistema ainda permaneçam limitativas da qualidade de trabalho. Reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio; reactualizam-se os saberes; diversificam-se actividades e papéis, redimensionam-se, aprofundando-se as relações; recria-se a profissão e sente-se que a sua imagem se pode tornar outra... [...] Numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interactivam, projectos pessoais e colectivos que se cruzam, dinâmica exteriores que se projectam no quotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida na mudança (NÓVOA, 1999, p. 176-177).

O professor formador necessita desenvolver uma visão integradora, no sentido de interrelacionar os diversos componentes curriculares, compreendendo algumas possibilidades de práticas pedagógicas que podem fazer a diferença na educação, a fim de apontar alternativas ao educador que trabalha diretamente com os educandos em sala de aula. É necessário abordar que só é confiável aquele que consegue compreender e desafiar o seu próprio objeto de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho em equipe deve ser pauta fundamental no desenvolvimento das actividades, mostrando que a escola precisa desenvolver sua autonomia na pesquisa e na compreensão de suas dificuldades. Para tanto, este profissional necessita de estudo e de qualificação profissional para analisar criticamente o espaço onde atua, espaço este que não é, e nunca foi estático. Muito pelo contrário, nos últimos tempos vem sofrendo mudanças drásticas que apenas poucas horas de estudos não são suficientes para superar e/ou minimizar as dificuldades apresentadas.

Para o desenvolvimento das propostas acima, o educador responsável pela mediação da formação de outros profissionais precisa estar em constante reflexão sobre o seu estar no mundo, fator que implica compreender quais os alicerces que o constituem enquanto profissional da docência, reconstituindo sua imagem profissional e social. Além disso, importante refletir com constância os referenciais que subsidiam sua vida pessoal e profissional, se estes se encontram de acordo com o projeto de sociedade que ele quer ajudar a construir. Nóvoa (2010) aborda que, muito mais importante do que formar outros seres humanos está o compreender o percurso da própria formação, ou seja, o ato de formar-se. Portanto, não podemos entrar nas vidas alheias sem antes compreender de que maneira nos constituímos como sujeitos participantes e fazedores da História. Para Nóvoa (2010):

Parece impensável, que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador, ou gestor da formação, etc.), sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais de formação (NÓVOA & FINGER, 2010, p.183).

Compreendemos que cada ser humano coloca em prática o que aprendeu durante o seu percurso de formação. Para isso utiliza de estratégias diversas, pois estas são acionadas de acordo com as potencialidades de cada um. Nesse viés, é necessário que o ser humano, especialmente, o professor formador aprenda a se questionar, constantemente acerca de suas práticas, opções teórico-metodológicas, etc. Assim, enfatizamos que para reafirmar a atuação do professor formador necessitamos compreender como os “saberes técnicos” podem e devem ser diluídos em práticas pedagógicas, modificando o ensino linear e cartesiano em sala de aula. Ou seja, há inúmeras formas e espaços de se aprender, desta maneira, é urgente refletir sobre o processo pelo qual os professores que estão atuando nas escolas e participando das formações mobilizam os saberes construídos no projeto Sala de Educador⁵. Assim, é necessário diagnosticar se existe o movimento no fazer educativo, no sentido de compreender se as discussões teóricas são transformadas em ações efetivas e, conseqüentemente, em formações que vão ao encontro da diversidade presente no espaço educativo.

⁵ Projeto de formação continuada elaborado pela SUFP/SEDUC - 2003 – Superintendência de Formação Continuada/Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, visando um planejar e/ou repensar a formação continuada dos educadores a partir de suas próprias necessidades, ou seja, a proposta da SEDUC é que a formação continuada tenha normas e diretrizes próprias, onde “cada escola, junto a seus docentes, coordenaria seu projeto de formação continuada e o teceria num processo de construção coletiva” (MAXIMO & NOGUEIRA, 2009, p. 90-91). Até 2009, o projeto era denominado “Sala de professor”, a partir de 2010 houve alteração para “Sala de educador”, na compreensão de que no âmbito pedagógico há uma diversidade de protagonistas e, nem todos, são docentes, mas profissionais que atuam em prol da educação, portanto, educadores.

A proposição acima questiona, portanto, se há entendimento de como as práticas pedagógicas se transformam, considerando a formação continuada dos educadores, a qual se dá, ao mesmo tempo, de maneira individual e coletiva. São as observações dessas práticas que podem nos conduzir a um diagnóstico efetivo de como devemos atuar no âmbito pedagógico, no sentido de contribuir na identificação das fragilidades do ensino e das aprendizagens e, conseqüentemente, na construção de parcerias, a fim de se construir intervenções que, realmente, contribua com a escola.

Enquanto professores formadores, precisamos refletir ainda, sobre o contorno que traçamos na construção da identidade profissional docente. É urgente a compreensão de que as subjetividades se enlaçam à atuação profissional e reivindica que se faça um retrospecto nos percursos formativos que foram constituindo o ser humano ao longo de sua trajetória profissional, ou seja, a formação deve ser direcionada ao entrelaçamento com a realidade vivenciada pelo educador, sempre em processo, pois é “[...] na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58). A formação está contaminada por contextos e sonhos distintos e, portanto, o comprometimento e a responsabilidade devem ser elementos inerentes à atuação docente reflexiva e atuante.

A mágica da função educativa destinada ao professor formador só será possível quando se compreender que a prática pedagógica ultrapassa questões meramente instrutivas e dialoga com campos que precisam ser compreendidos por uma esfera mais global - a humana. A prática, nesse sentido, perpassa para fora dos muros da escola, instiga a formação de educadores críticos, reflexivos, mas também sonhadores e ousados; capazes de propor eles porque capazes de sonhar, em meio a todas as situações adversas presentes na sociedade. Deste modo, reforçamos a importância da qualificação destes profissionais.

O projeto Sala de educador, no contexto que vislumbramos, é apenas um suporte para que o professor formador possa compreender, até que ponto, os profissionais que atuam na escola de sua responsabilidade (considerando o acompanhamento e orientação no *chão da escola*) podem ir. A partir deste ponto, com sua postura ética, em prol de uma vida mais digna para todos, o formador necessita propor teias de aprendizagens, incitando discussões que poderão trazer novas possibilidades para vencer as fragilidades da instituição. Neste contexto, poderá ainda contribuir na prática da autoria das produções escritas dos educadores, especialmente ao considerar que:

A pesquisa passa sempre por uma prática de escrita que ajuda à formalização de um saber específico, à sua partilha e ao reconhecimento social de um

dado grupo profissional. Escrever é um dos modos mais eficazes de transformar a experiência em conhecimento. Por isso, é tão importante que os professores assumam uma palavra escrita (NÓVOA, 2003).

Neste sentido de comprometimento e partilha, Nóvoa (2003) ainda enfatiza que “ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento”. Porém, este processo de orientação deve estar baseado em fundamentos teóricos e conhecimentos efetivos das inúmeras experiências docentes, além da abertura para se compreender os contextos e as utopias que se enlaçam às subjetividades humanas. Nóvoa (2009) discute ainda que devemos dar créditos aos educadores que tem um histórico no âmbito educativo, ou seja, é preciso devolver ao educador a condução da própria formação, retirando a tarefa das *mãos* dos especialistas e/ou estudiosos que não conhecem as realidades das escolas.

No universo supracitado, enfatizamos ainda o arcabouço rico e complexo, no qual está imerso o professor formador, de onde deriva possibilidades ímpares dele próprio se constituir enquanto produtor do conhecimento. O projeto Sala de educador, PEFE e/ou Projeto de Formação na/pela Escola, como se convencionou nomear para o ano de 2019, deve ser organizado como espaços de aprendizagens cooperativas, onde os professores possam ir formando-se, em diálogo e em reflexão com os colegas (NÓVOA, 2003), no entanto, apenas uma mediação séria e responsável pode operar esta mudança, já que a formação dos docentes, muitas vezes, foi ancorada na perspectiva cartesiana de ensino e de aprendizagens. Ressaltamos que apenas as mudanças de nomenclaturas do projeto, não alteram os percursos da formação.

Na ótica, que acreditamos emancipatória, descrita nessa abordagem, surgirá a avaliação não mais como uma *tábua de salvação* para que educadores punam os que *fracassam*, mas como um processo inerente ao contexto educacional, capaz de a partir de diagnósticos sérios e comprometidos com o avançar do ensino se possa traçar meios para enfrentar as situações difíceis e ir além, incitando reflexões sobre as trajetórias trilhadas e, assim chegar a tão sonhada concepção de que é necessário teorizar a experiência, especialmente, quando se trata de práticas pedagógicas. A avaliação nesta conjuntura serve não apenas para avaliar o educando, mas também para que os educadores possam avaliar suas práticas e, com os resultados das análises e estudos possam repensar suas práticas e estratégias metodológicas.

É preciso que o professor formador compreenda sua própria prática enquanto mediador de formações, mas a perceba como objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo e, assim, transformando a si próprio possa contribuir na transformação da escola que atende (ORSOLON, 2006). Neste sentido, é necessário salientar que:

[...] a aprendizagem não se decreta. E que não podemos obrigar ninguém a aprender. Porém, essa constatação não reduz em nada a nossa responsabilidade de ensinar. É o compromisso com a educação de todas as crianças que nos dignifica como educadores e dá sentido à nossa profissão (NÓVOA, 2003).

Na proposição mencionada, consideramos não apenas o arcabouço teórico, técnico, instrutivo, mas as vivências, atitudes e posturas mediante as *banalidades* que constroem nossas vidas e, que no pulsar da profissionalização docente, nos cobra uma opção e postura ética diante das fragilidades. Princípio aqui compreendido como “[...] construção histórica que aparece em cada um de nós, nos conflitos de valores com que nos defrontamos nos diversos campos de nossas existências e no campo da docência especificamente” (ARROYO, 2009, P.157). Para que isso ocorra, é necessário compreender que o que o professor “diz e faz é mediatizado pelo seu corpo, pelo seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções” (NÓVOA, 1992, p. 189).

Talvez ao ler esta abordagem surja a concepção de que se está com os olhos vendados mediante as contradições das leis e regulamentações que imperam e embrutecem o sistema educativo e que, muitas vezes, fragilizam iniciativas promissoras. Mas, pelo contrário, é este ver que instiga às rupturas, onde seja possível vislumbrar outras realidades que fortaleçam a identidade profissional docente. Nesta conjectura, vale trazer as sábias palavras do educador Paulo Freire (1996) ao fazer um depoimento sobre suas convicções diante da diversidade do mundo:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil (FREIRE, 1996, p.134).

Ao coadunar com tal posicionamento, em momento algum temos a pretensão de mostrar-nos peritos na formação de educadores e/ou alheio a erros e/ou imunes a posicionamentos julgados inadequados, mas trata-se de trazer nossa opção mediante o

processo educativo e acreditar na utopia descrita por Paulo Freire (1996), como esperança latente, sempre em vias de fazer-se. Esperança que enxerga as injustiças sociais e que, por isso, não se pode permitir a inércia. A crença é que o conhecimento seja aprendido todos os dias, que se renove constantemente, que jamais esteja pronto à espera do seu *possuidor*, que o professor formador esteja em permanente processo de reflexão e mudança, compreendendo que:

O movimento infinito é duplo, e não há senão uma dobra de um a outro. É neste sentido que se diz que pensar e ser são uma só e mesma coisa. Ou antes, o movimento não é imagem do pensamento sem ser também matéria do ser (DELEUZE & GUATTARI, 1992, P.54.)

Mesmo com o movimento pedagógico desempenhado pelos professores formadores nos diversos contextos da educação formal no estado de Mato Grosso, estes são considerados como técnicos administrativos e não como profissionais da docência, já que perdem alguns direitos conquistados pela categoria. Além disso, seus estudos de formação continuada não tem validade mediante a avaliação realizada pela Secretaria de Estado de Educação, haja vista que na hora de contagem de pontos para atribuição de aulas nas escolas da rede, muitos dos estudos realizados, são totalmente desconsiderados.

Destacamos ainda as dificuldades do professor formador ao solicitar licença para qualificação profissional, muitas vezes, tendo que realizar seus estudos e produção de dissertações e teses em serviço, o que dificulta a pesquisa e, sobretudo, sua saúde mental e física, desconsiderando o processo de conquista e lutas da categoria. Porém, não podemos negar que o espaço do Centro de Formação vem sendo um laboratório de aprendizagens aos professores formadores sobre os percursos da docência em diferentes contextos de atuação, já que nos possibilitam ter uma visão macro do sistema educativo e da ação efetiva da docência.

Vale destacar que, também, coadunamos com a necessidade de busca por melhores salários, condições de trabalho, entre tantas outras necessidades que possam ressignificar a nossa dignidade, enquanto educadores imersos em uma sociedade contraditória. Porém, reafirmamos o posicionamento ético de lutar por um mundo mais justo e humano que nos é inerente. Sonha-se no dia em que o coletivo de educadores, processo no qual reafirmamos nossas identidades, possa compreender que a identidade profissional docente é fortalecida nas relações e atitudes que estabelecemos com o outro e com o mundo.

III - A BNCC, DRC/MT E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO: ALGUNS REFLEXOS

Ao lermos o documento das concepções da BNCC/Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, especialmente no que se refere à Formação Continuada dos profissionais em serviço, observamos que os documentos oficiais, em sua grande maioria, esquecem-se da concepção básica do contexto educativo, de que toda orientação deve pautar no *locus enunciativo*, ou seja, desconsideram que há saberes cambiantes no lugar onde se encontram os sujeitos sociais. Ou, pior que isto, contempla no documento a necessidade da reflexão, mas não garante condições de trabalho aos profissionais para que a proposta seja desenvolvida e vá ao encontro das necessidades específicas dos contextos educativos.

Grande parte dos documentos é elaborada sem levar em conta as condições socioculturais, políticas e econômicas destes atores que movimentam as situações que historicamente foram compondo as histórias dos lugares e de seus habitantes. Para sermos mais precisas, os documentos não trazem uma reflexão sobre a formação em seu sentido mais amplo que é pensar a construção da identidade profissional da docência, ou melhor, como desconstruir concepções que estão arraigadas no imaginário do professor e também da sociedade, a fim de que os novos percursos formativos seja efetivados. Este jogo recai nas mãos do professor formador que, muitas vezes, é incompreendido porque trabalha com o diagnóstico real e que contrapõe alguns dados dos documentos oficiais.

Pensar o currículo neste tempo requer desestruturar concepções arraigadas no nosso imaginário, especialmente recebidas durante a formação. Isto significa dizer que precisamos reaprender noções básicas de didática para compreender a articulação que deve existir entre os componentes curriculares que, por muito tempo, foram ensinados em suas organizações próprias sem dialogar com seu campo de atuação e, muito menos, com outras possibilidades advindas de campos diversos. A exemplo, esquecemos que a linguagem permeia por todas as áreas e vice versa, que a matemática atua em momentos simples do cotidiano e que, por sua vez traz também a sua concepção de linguagem, que a arte é o combustível estimulador da criação humana que enriquece os inúmeros labirintos da linguagem e assim sucessivamente, são linhas de encontros que conduz a uma percepção ampla de educação que, ainda não conseguimos desenvolver no interior das escolas, haja vista que requer um trabalho de formação específica com os professores para quebrar as fronteiras que foram criadas e que não permitem ultrapassagem sem a quebra de paradigmas.

Tratar de formação na sociedade contemporânea requer um pensar para além das questões básicas da aprendizagem advindas de um currículo imune às complexidades que envolvem o planejamento do educador. Considerando nosso percurso enquanto professoras formadoras no CEFAPRO, analisamos as estratégias dos educadores para burlar algumas ordens institucionais encaminhadas às escolas, mas que faltam iniciativas para fazer diferente, para ousar, pois a discordância por si não gera mudança, é necessário ações e atitudes que demonstrem o descontentamento e, conseqüentemente, reforcem a imagem de educador que se quer ter na sociedade, rompendo de vez com a inércia e, mostrando-se atuante e crítico. Com isto, pretendemos não apenas levantar uma crítica ao processo educativo, mas, sobretudo, destacar a necessidade de repensar posturas e percursos formativos, a fim de construir com a base e com aqueles que entendem de diversidade e diferença, uma trajetória com equidade.

A indicação de elementos que garantam a formação continuada não é suficiente para que possamos obter o resultado esperado; pois compreendemos que é o profissional quem deve elencar os subsídios que julgam necessários para sua formação, sem contar que a articulação entre o currículo, a avaliação e a formação continuada, é um processo contínuo que apenas o ato reflexivo e criativo do educador é quem pode ser capaz de articular de forma a torná-lo eficiente. Acreditamos ser necessário movimentar de forma crítica e transformadora os saberes adquiridos e que estes devem direcionar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O espaço da formação pode ser o lugar de propiciar trocas coletivas e colaborativas de aprendizagens, tendo em vista as limitações de cada educador ao considerar sua área de atuação. Exemplificando, enquanto professora da área da linguagem, precisamos compreender minimamente os conceitos básicos de arte, de educação física, de língua estrangeira e de literatura brasileira, não podemos nos fechar no componente curricular específico de atuação.

A falta de aceitação das limitações supramencionadas gera grande parte das fragilidades formativas quando nos referimos aos espaços de formação e a abertura ao aprender com o outro. É preciso considerar estes ambientes como suportes que fortalecem e contribuem na garantia de direitos dos profissionais da docência.

Ao tratar da formação continuada, o diagnóstico e a intervenção devem acontecer concomitantemente, de forma a trazer a dialética essencial da prática educativa, visando enfatizar que a formação docente deve ser um caminho que deve partir da escola e não o contrário. São os profissionais atuantes quem devem ditar as regras do percurso enquanto educadores e críticos. No entanto, é preciso desenvolver princípios básicos de humanização,

estudos, reflexões, ações e momentos avaliativos que contribuam para com as novas práticas de ensino e, sobretudo, conforme já mencionado, de aprendizagens.

De nada adianta falar de narrativas orais, de relatos de experiências, se não se sabe como estes dados informais podem fornecer elementos para reflexões teóricas e metodológicas que modifiquem as práticas educativas e ampliem os saberes dos docentes e discentes, numa dialética de saberes diferentes, mas complementares. Assim sendo, enfatizamos que quando os documentos trazem o enunciado “a escola como lócus e a reflexão sobre a prática como principal instrumento de formação”, trata-se de algo muito vago para quem foi formado nos limites estanques e contraditórios das disciplinas.

Além do exposto, entendemos que um roteiro descritivo de reflexões teóricas construídas com diagnósticos de outros espaços e lugares de atuação, não é suficiente para ressignificar os caminhos de formação da docência em seus lugares específicos de atuação. A pesquisa do contexto em que se encontra o educador durante o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas é o que pode fornecer o substrato das formações e, conseqüentemente, do seu fazer pedagógico, de modo a apontar elementos necessários para repensar a prática educativa e formativa. Esta postura, no entanto, exige um estar juntos com os pares, dialogando sobre as experiências e ressignificando outros percursos formativos e, sobretudo, novas práticas educativas. No entanto, considerando nossa atuação enquanto professoras formadoras que atua em 54 escolas do polo do Centro de Formação de Cáceres, observamos que este movimento, ainda está distante do que, realmente, acontece nas escolas. Especificamente, se considerarmos que mais de 80% das escolas tem em seus projetos formativos, temáticas como: auto-estima e relações interpessoais.

Desde 2003, o Estado de Mato Grosso vem trabalhando com a formação continuada em serviço, no entanto, embora os documentos oficiais do estado destaquem a importância da pesquisa e do “chão da escola”, “teimam” em apresentar pesquisas que estão distantes das realidades de atuação docente como exemplo de formação bem sucedida, sem considerar os resultados coletados no próprio estado e, nem mesmo, os pesquisadores que se qualificam no Estado com estudos importantes sobre o *lócus* de atuação, muitas vezes, convidando pesquisadores de outros estados e, até de outros países, para os momentos formativos. Com isto não queremos menosprezar o trabalho de outros pesquisadores, muito pelo contrário, acreditamos na importância do diálogo; mas não acreditamos em palestras sobre o como fazer se desconhecem o contexto do qual se fala.

A iniciativa mencionada distancia os documentos da prática e, conseqüentemente, dos resultados pretendidos e alcançados. Desta forma, em quase nada contribui para uma reflexão

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

mais efetiva do processo e na reelaboração de projetos de formação que contemplem as necessidades específicas dos educadores.

As contradições teimam em fazerem-se presentes, ao mesmo tempo em que apresentam algumas propostas inovadoras, como a BNCC e/ou DRC-MT que direcionam para outras possibilidades de aprendizagens a partir das competências e habilidades, o próprio Estado que trabalha na difusão de tais documentos fragiliza a orientação quando encaminha, por exemplo, “a proposta de intervenção pedagógica” (fig.01), vejamos:



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

Anexo II

Proposta XX - Plano de Intervenção Pedagógica

1. Identificação do Plano		
Escola:		
Público atendido: () Educação infantil, () anos iniciais do Ensino Fundamental, () anos finais do Ensino Fundamental	() Ensino Médio regular, modalidades: () indígena () campo () EJA () quilombola. () outros, especificar _____.	
Polo Cefapro:		
Diretor (a)		
Responsáveis pela Intervenção:		
Professor Formador responsável pelo Projeto de Formação da/na Escola:		
2. Descrição do Plano de Intervenção		
Problema detectado (evidências)		
Tipo de intervenção (disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar)		
Turmas envolvidas		
Objetivos		
Ações previstas		
Cronograma		
Avaliação		
Resultados		
Assinaturas:		
Proponente(s)/executor@(s):	Coordenador@:	Professor@ Formador@:

Fig. 01: Proposta de plano de intervenção pedagógica encaminhada às escolas estaduais de MT.

Fonte: Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola/2019.

Os termos utilizados na proposta do plano de intervenção não são os mesmos utilizados nos documentos estudados pelos educadores, de modo que tais contradições

contribuem para fomentar a dúvida e a insegurança entre os profissionais. Os documentos solicitam que os educadores trabalhem a partir de um *diagnóstico*, especialmente observando os resultados das provas externas realizadas pelos estudantes. Além disso, destacam que os *componentes curriculares* abrem possibilidades de se trabalhar com vários *objetos* de modo a ampliar as *competências* e contribuir no fortalecimento das *habilidades*, porém, reforçamos que na proposta não são utilizados os termos empregados pelos documentos oficiais. Ao receber a devolutiva dos planos de intervenção verificamos os esforços do educador para utilizar os conhecimentos adquiridos do documento da BNCC e, por outro, certo receio devido ao solicitado na proposta encaminhada pela SEDUC/MT.

Acreditamos que os resultados de outras pesquisas possam ser importantes para realizar comparações entre os trabalhos realizados nas diferentes regiões do país, ou então para contribuir no fortalecimento das análises e diagnósticos do contexto vivido, porém não como principal base para se compreender a articulação dos resultados, haja vista que os contextos são outros e os sujeitos também. Assim, embora seja plausível uma Base Nacional Comum Curricular, é crucial um investimento na formação e atuação pedagógica, para que a base seja uma referência de criação dos sujeitos que atuam no espaço educativo, de modo que juntos possam construir o próprio projeto de aprendizagens. Ou melhor, é fundamental que as pessoas responsáveis pela elaboração do orientativo pedagógico que chega às escolas estejam preparadas para dialogar com as teorias que estão sendo desenvolvidas no campo educacional, pois acreditamos que pequenos detalhes podem suprimir horas de estudo e formação, até porque os documentos oficiais, muitas vezes, chegam como “cartilhas” às escolas.

Com isto, reforçamos que há no CEFAPRO avaliações diferenciadas destes momentos formativos pelos educadores que atuam nas escolas, projetos de formação continuada das inúmeras escolas atendidas, pesquisas realizadas pela escola e pelos CEFAPROS sobre a formação em serviço com suas fragilidades e potencialidades; artigos e avaliações produzidos pelos professores formadores em serviço e por área de atuação. São análises sobre o contexto educativo que não estão sendo aproveitadas para a reelaboração dos documentos oficiais do Estado, é como se estes estudos não existissem na prática e/ou não tivessem validade para pesquisa no campo intelectual, portanto, como defender uma prática educativa que valorize a teorização da prática educativa, quando o “modelo” que temos não contempla os dados reais destes processos de ensino-aprendizagens e de formação?

A BNCC apresenta como alternativa de trabalho as metodologias ativas, no entanto, se considerarmos a prática realizada pelos próprios articuladores da proposta no estado, percebemos que atuam na contramão dos princípios básicos das teorias que contemplam esta

perspectiva de ensino. A falta de diálogo entre os documentos causam dificuldades até ao professor formador para que possa atuar com coerência, caso não esteja “atenado” com as novas produções dos autores contemporâneos, bem como sobre o espaço educativo e suas complexidades. Talvez se considerássemos o percurso histórico e os diagnósticos reais realizados pelos profissionais que atuam nas escolas para a reorganização das novas propostas já tínhamos outra trajetória de formação continuada no Estado de Mato Grosso.

Destacamos a frase que finaliza a parte do documento que versa sobre a formação continuada nas concepções da BNCC: “não existe mais lugar para quem não quer mudar de lugar” (BRASIL, 2017, p.11). Este enunciado no contexto em que se encontra nos parece, no mínimo, incoerente à discussão apresentada, pois pensamos lugar enquanto pertencimento, enraizamento e, nesse sentido, ele movimenta ações e sentidos que no ato educativo faz parte da mudança necessária.

No lugar, no *locus enunciativo*, no contexto, é onde se movimenta a cultura, a identidade e os saberes informais que são elementos cruciais para se pensar o currículo e, conseqüentemente, para reorganizar o espaço de formação continuada em serviço. Com isto, enfatizamos apenas que há necessidade de contextualizar o que se diz para não incorrer no lapso de apresentar interpretações contrárias ao que se quer como apreensão e significados. Obviamente, entendemos que, implicitamente, se pensou em dizer que quem não se atualiza, não busca novos conhecimentos, não encontrará mais espaço de atuação na sociedade contemporânea, no entanto, compreendemos também que nestes tipos de documentos os argumentos não podem ficar subentendidos.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva que desenhamos nesta breve abordagem buscamos apresentar o professor formador como um ser capaz de provocar possibilidades na construção de outras pedagogias. Parafraseando Rubem Alves (2010), quem sabe pedagogias nas quais sejam possíveis recuperar a criança que deixamos ao nos tornarmos adultos. Por outro lado, destacamos a dificuldade de desenvolver uma proposta neste viés, especialmente, ao considerar algumas contradições oriundas dos documentos oficiais que chegam como orientativos a serem seguidos, tanto na orientação do professor formador, quanto na formação continuada e atuação pedagógica do professor em sala de aula.

Acreditamos que seja urgente provocar no corpo docente atuante nas escolas, a necessidade de se destituir do enriquecimento curricular, para tornar a prática educacional mais envolvente, capaz de dialogar com os anseios das crianças e jovens que estão inseridos em uma sociedade, onde tudo se transforma em fração de segundos. Para o exercício dessas pedagogias compreendemos que não há fórmulas ou receitas, é preciso movimentar o conhecimento teórico, a sensibilidade e a perspicácia para imprimir leveza aos conteúdos e aos saberes advindos dos educandos. No entanto, não se ensina o que não se sabe, por isso a atividade docente exige que os educadores se atualizem no sentido de perceberem as rápidas transformações pelas quais passam as sociedades e, conseqüentemente, os seres humanos, metamorfoses que incitam o movimento de suas práticas.

Quando abordamos a transformação, salientamos a necessidade da pesquisa no âmbito pedagógico como exercício constante, não apenas como levantamento de dados para a elaboração de pesquisa científica, mas como diagnóstico para a condução do estudo formativo e, conseqüentemente, como revisão para com as práticas desenvolvidas em sala de aula, de modo que se possa movimentar a rigidez do sistema educacional, pois não se nega que há significativo arcabouço teórico, envolvendo pesquisas, documentações, entre outros materiais. Porém, considerando o fazer pedagógico, as alterações significativas no campo educacional, especialmente, no que se refere às práticas docentes inovadoras, ainda são pouco vislumbradas.

Precisamos considerar que o conhecimento deve gerar a compreensão de que, em todos os âmbitos sociais e/ou culturais, há limitações que apenas o saber contextualizado consegue superar e que, por isso, é de suma importância junto com o aprendizado, também desenvolver a sensibilidade, de modo que com o conhecimento não venha à falsa ideia da autossuficiência, compreendendo que, enquanto professores formadores, somos observados não apenas em relação as nossas produções teóricas, mas também e, talvez com mais veemência, em nossas atitudes e comportamentos, especialmente mediante o julgamento que fazemos do outro.

É plausível a iniciativa da Secretaria do Estado de Mato Grosso /SEDUC ao criar os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO, para o fortalecimento da formação dos educadores atuantes na escola, porém é necessário pensar na rotatividade destes profissionais por meio de seletivos, haja vista que há todo um investimento na autoformação e nos estudos e análises de documentos e percursos formativos das escolas realizados por estes profissionais, que no nosso olhar enquanto professoras formadoras atuantes neste espaço de formação vêm sendo pouco aproveitados para o delineamento das

ações formativas realizadas pela SEDUC e, conseqüentemente, trazem insegurança e instabilidade aos profissionais que atuam no Centro de Formação. Com isto sendo dito, reforçamos que somos sabedoras de que não são os arcabouços teóricos e/ou as legislações que alteram e/ou mobilizam os saberes construídos pelos educadores, é preciso investimento na qualificação da equipe de trabalho. É nesta cena que surge a figura do professor formador como possível mediador da mudança almejada, com a necessidade de contribuir na constituição de uma identidade profissional que reflita sobre um novo fazer no âmbito pedagógico, quando o próprio percebe sua identidade de forma fragmentada. Vale enfatizar que, a atuação do professor formador não pode ser apenas de figurante e/ou coadjuvante do processo formativo, mas que junto com o coletivo da escola, atue como protagonista da condução do processo educativo. Para tanto, compreendemos que não podemos protagonizar ações que julgamos inadequadas ao ambiente formativo.

Cabe ainda enfatizar que ao trazermos em nota de rodapé a identificação, enquanto professoras formadoras, chamamos a atenção para o fato de que para se efetivar uma educação de qualidade, tal qual a mudança exposta sobre o projeto sala de professor para sala de educador, compreendendo todos os profissionais da escola e, embora haja necessidades de tomadas de decisões específicas à função – diretor, coordenador ou professor formador, é de extrema importância que o coletivo do CEFAPRO se veja, essencialmente, como **formadores**, portanto, capazes de rever ações e posicionamentos baseados no arcabouço teórico/metodológico do campo educacional, já que as tomadas de decisões individuais influem negativamente e/ou positivamente em um projeto mais amplo - o coletivo. Porém, é preciso pensar na estabilidade deste profissional, já que é impossível pensar em identidade, quando não se tem um *lugar definido*.

Concluimos por ora, afirmando que coadunamos com António Nóvoa (2003) quando aborda que, no século XX, houve crescente interesse pela educação de crianças e adolescentes, fator que gerou a ilusão de que qualquer um poderia atuar em sala de aula como educador e, este fato, acarretou forte descrença no campo educacional, porém este lugar, tal qual sonhamos, tem protagonista específico. Assim, acreditamos, embora quase impossível, na urgência de construção da identidade profissional docente, para definir um lugar profissional específico em um campo socialmente tão saturado (NÓVOA, 2003), mantendo a esperança e a utopia, pois não podemos nos dar ao direito de desacreditar no ser humano e em suas potencialidades. Muito pelo contrário, as práticas formativas precisam destituir o poder do prefixo e *acreditar* para fazer valer o sentido original da palavra porque a docência se constrói com *crença* nas possibilidades.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *A pedagogia dos caracóis*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

MATO GROSSO. *Diretrizes Curriculares para o Estado de Mato Grosso*. SEDUC/CONSEDUNDIME, Cuiabá, 2018.

MATO GROSSO. *Programa Pró-Escolas Formação na Escola/PEFE*. Cuiabá/MT: SEDUC, 2018.

MAXIMO, Antonio Carlos; NOGUEIRA, Genialda Soares. *Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005)*. Brasília: Liber Livro, 2009 (Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso - Vol. 6).

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto editora, 1999.

NÓVOA, António. *Entrevista a Revista Pátio*, agosto de 2003. http://www.alemdasletras.org.br/entrevista_antonio.aspx Acesso em 31.03.2012

NOVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Portugal: Universidade de Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2006.

A TECNOLOGIA EM PRÁTICA: DISCUTINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO BLOG

Cícero Félix da Silva¹

Resumo:

Esse artigo consiste em um recorte de um trabalho monográfico, cujo objetivo foi o de analisar o papel que as TICs podem oferecer na formação continuada de professores de Matemática, particularmente a utilização do blog. Para tanto, nossa discussão teórica está embasada, principalmente, nos trabalhos de Ferreira (2003), Ponte (2000), Borba e Penteadó (2007) e Perez (2006). A referida pesquisa é de cunho qualitativo, realizada com professores da rede pública de ensino do município de Monteiro, Paraíba. A metodologia consiste na elaboração e execução de oficinas e a criação de um Blog para desenvolver atividades didático-pedagógicas a fim de que o professor possa programar um ambiente virtual nas aulas de matemática. Os resultados apontam que apesar dos professores investigados considerarem a importância dos recursos tecnológicos em sala de aula, sua utilização ainda é reduzida. Entretanto, no decorrer das oficinas realizadas, percebemos que os professores pesquisados demonstraram interesse em trabalhar com o blog.

Palavras-chave: TIC's; Recurso Tecnológico; Formação de professores; Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores de Matemática é tema de grande interesse na Educação Matemática, em particular porque trata-se de uma discussão onde as questões centrais são: Que formação está sendo oferecida a esses futuros profissionais? E como essa formação pode contribuir para o aperfeiçoamento da prática em sala de aula?

Na tentativa de encontrar respostas a essas questões, devemos entender que diante dos acontecimentos em nossa sociedade e das mudanças que vem ocorrendo, a prática do professor deve estar em contínuo processo de renovação, isto é, se adequando aos novos rumos que a educação está seguindo, seja na inserção de novas tendências metodológicas ou no ensino inovador mediado pelas tecnologias digitais. Para isso, ressaltamos a importância de iniciativas que contemplem cursos de formação continuada interessados em dar apoio e suporte ao professor, para que o mesmo possa se adequar aos novos rumos que a educação vem tomando.

Um dos grandes desafios para o professor na contemporaneidade é incorporar aos seus métodos de ensino a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

¹ Mestrando do Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I, ciceroferreira.2009@gmail.com

TDICs. Sabemos que esses meios tecnológicos estão cada vez mais presentes na sociedade globalizada e isso requer que o professor incorpore essa tendência em suas aulas mostrando aos alunos as possibilidades de produção do conhecimento a partir da exploração dos recursos tecnológicos na aprendizagem dos conteúdos e conceitos matemáticos.

Na sociedade globalizada em que vivemos o professor deve estar preparado para receber um aluno com perfil bem diferente, em que a afinidade com os diversos tipos de tecnologias e facilidade no manuseio das mesmas é algo bem natural. Nesse sentido, o professor deve encarar o seu papel de mediador e propor aos alunos um uso mais racional e eficaz das TDICs, através da combinação da Matemática com a tecnologia e, dessa forma, motivando os alunos para uma aprendizagem da Matemática com compreensão.

Nesse trabalho, discutimos brevemente aspectos relacionados à formação de professores e perspectivas históricas e procuramos avançar no diálogo sobre a incorporação das tecnologias nas aulas de matemática analisando a criação de um Blog para ser utilizado como recurso metodológico. Iremos abordar o Blog como um ambiente virtual de aprendizagem em que o professor tem a seu dispor como um aliado no processo de aprendizagem.

O conceito de formação de professores evoluiu ao longo do tempo, as pesquisas foram avançando e a cada década esse processo foi sendo construído e encadeado por muitas concepções teóricas e sociopolíticas da época. Passando da década de 60 até meados dos anos 2000 percebemos que grandes pesquisas nacionais e, principalmente internacionais, foram dando ênfase ao contexto histórico da formação dos professores de matemática (FERREIRA, 2003).

Darsie e Carvalho (1998) enfatizam que atualmente muitos têm entendido a formação de professores como um processo contínuo resultante da inter-relação de teorias, modelos e princípios extraídos de investigações experimentais e regras procedentes da prática que possibilitariam o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a formação continuada está voltada para o profissional em exercício e tem como função prioritária contribuir para o professor alterar de maneira crítica e reflexiva a própria prática docente, repensando modelos e inovando seus métodos de ensino. Como afirma Perrenoud (2002), essa mudança ocorre diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

Com relação aos avanços das tecnologias da informação, Simões (2002) percebe que essas inovações têm produzido transformações na organização social, no trabalho e no cotidiano, atingindo assim, toda a sociedade e introduzindo mudanças relevantes no

conhecimento, na cultura e nas relações de poder, exigindo das pessoas, das instituições e da sociedade em geral a busca por formas de inserir e participar dessa nova realidade.

Ponte (2000, p. 6-7) problematiza a integração das TICs na escola e defende que, para além dos questionamentos sobre a relação entre essas tecnologias e (i) os objetivos da escola, (ii) as formas de aprendizagem, (iii) os novos modos de trabalho na escola, é preciso ir mais longe e questionar a escola com outro tipo de pergunta:

(iv) de que modo as TIC alteram (ou podem alterar) a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola? (v) de que modo alteram as relações entre os alunos e o saber? (vi) de que modo alteram as relações entre alunos e professores? (vii) de que modo alteram o modo como os professores vivem sua profissão? (viii) a emergência da sociedade de informação requer ou não uma nova pedagogia?

Muitas vezes observa-se no ambiente escolar certa expectativa por parte dos professores quanto à vontade de utilizar novos recursos da informática na educação. E essa expectativa às vezes se transforma em sentimento de insegurança ou de resistência em alterar a prática de ensino que está habituado a ter em sala de aula, pois o professor neste novo contexto é provocado a rever e ampliar seus conhecimentos para enfrentar as novas situações.

Borba e Penteado (2007, p. 67), sobre os estudos a respeito do uso das tecnologias pelo professor, ressaltam que:

Sozinho, o professor avançará pouco nessa direção. É necessário encontrar formas de oferecer um suporte constante para o trabalho do professor. Como resposta a essa demanda, diversos grupos que trabalham na área de informática educativa vêm desenvolvendo ações que visam à prática do professor com uso da tecnologia na escola.

Os professores diante dessa nova tendência demandam pouca experiência nas atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias, com isso, parece óbvio que a formação desses professores para o uso de tecnologia em sala de aula é indispensável.

Para Valente (1999, p. 19) “a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentam os cursos de formação”.

No sentido de contribuir para que os professores de Matemática conheçam uma quantidade maior de recursos tecnológicos e que não apenas sirva para seu próprio estudo, mas possa ser possível a integração desses recursos nas suas aulas, acreditamos que o Blog é uma ferramenta rica em possibilidades de trabalho com os alunos. O mesmo por ser um ambiente virtual versátil de interação e comunicação entre os indivíduos, além de servir como auxiliador na relação entre alunos e professor, alunos e conhecimento.

Os Blogs se apresentam como páginas livres na internet e estão à disposição de toda a sociedade que tem acesso a esse recurso, possibilitando a interação entre quaisquer indivíduos que procuram acessar essa tecnologia.

Sobre as características e utilização do Blog, Perez (2006, apud COSTA; 2012, p. 3), relata que:

Na sua forma primária, um Blog, é caracterizado por ser criado por uma única pessoa constituindo um espaço individual, de relatos de opinião, composto por pequenos blocos de textos apresentados por ordem cronológica inversa e enriquecidos por comentários externos contextualizados.

Com isso, pretendemos enriquecer as discussões sobre as novas tendências tecnológicas para o ensino da matemática, especificamente o uso do Blog, e diagnosticar o que o professor pensa a respeito desse uso e como a sua prática pode ser melhorada quando da incorporação dessa tecnologia. Além disso, buscamos propor aos professores o quanto a tecnologia pode ser indispensável na formação do aluno e sua inclusão na sociedade da informação, na qual vivemos atualmente.

Os professores de matemática, assim como de outras áreas, encontram em sua profissão muitos desafios que dificultam a caminhada docente. Essas dificuldades muitas vezes são ocasionadas pela falta de incentivo, más condições de trabalho e também pela demanda muito grande de alunos por turma, ocasionando assim a superlotação de salas e condições de infraestrutura que não atendem a um ensino com qualidade. Outro fato que agrava esse quadro é a desvalorização da profissão docente.

Percebe-se que a profissão professor tem como principal função a formação para o exercício da cidadania, ou seja, qualquer indivíduo que opte por direito à educação tem a obrigação de ser instruído por um professor, passando pelo ensino básico, profissional e superior. Diante disso percebemos que os professores a todo o momento estão travando batalhas com os governistas a fim de buscar uma valorização na carreira profissional e uma melhoria salarial.

METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo. Para tanto, nos inserimos como pesquisadores entre os professores de matemática investigados para observarmos como eles veem o uso das tecnologias no ensino da matemática fazendo uma abordagem, em especial, com a criação e exploração de Blogs nas aulas de matemática.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um processo exploratório, onde o pesquisador se insere no meio pesquisado para levantar dados que busquem compreender e

interpretar fenômenos de um determinado grupo. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada por cinco aspectos principais, são eles: a fonte direta dos dados é o ambiente natural onde a pesquisa será realizada; é um processo descritivo; o pesquisador está mais interessado no processo do que no produto final; os dados são analisados de forma indutiva e o significado possui uma importância vital.

A amostra selecionada para a realização dessa pesquisa é composta por 3 professores de Matemática da Educação Básica atuantes na cidade de Monteiro, Paraíba. No sentido de caracterizar os professores envolvidos na pesquisa, elaboramos um perfil dos mesmos a partir de entrevista realizada no início da coleta. Tomamos como questão norteadora para a nossa pesquisa a seguinte: Quais são as possibilidades de utilização do blog como recurso metodológico no que se refere à formação continuada do professor de matemática?

Na pesquisa foram realizadas cinco oficinas de formação continuada com os professores investigados as quais detalhamos a seguir:

Nossa pesquisa será realizada através de etapas que serão desenvolvidas em oficinas e apresentaremos cada uma delas detalhadamente:

1ª etapa: realização de uma oficina destinada à exploração do uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino da matemática apontando as vantagens, os limites e as possibilidades que esses recursos oferecem ao professor, iremos também fazer uma ressalva sobre a importância da formação continuada dos professores que estão na ativa em sala de aula.

2ª etapa: abordagem das novas tecnologias digitais apoiadas ao ensino da matemática fazendo um estudo bibliográfico e aprofundado de pesquisas e experimentos sobre o que é um blog, discutir e conhecer o blog relatando as suas vantagens e desvantagens e as possibilidades de ensino.

3ª e 4ª etapas: iremos trabalhar a criação de um blog juntamente com os professores, será seu primeiro contato com o blog, auxiliando-os e mostrando as potencialidades que esse ambiente virtual pode oferecer. Nessas oficinas iremos abordar: como criar um blog, trabalhando matemática através do blog, o uso de imagens, vídeos e demais ferramentas do blog; criação de uma aula, com atividades, mediada pelo blog e realizada em sala de aula.

5ª etapa: avaliação dos professores da atividade realizada com o blog, pontos negativos e positivos, vantagens e desvantagens e dificuldades ocorridas.

A análise dos dados foi realizada a partir de três instrumentos principais: uma Entrevista inicial com objetivo de investigar que conhecimentos prévios os professores pesquisados tinham a respeito do uso de tecnologias como mediadores no ensino da

matemática, em particular o uso do blog; as Notas de Campo dos encontros realizados com o grupo de professores e o pesquisador, quando da execução das oficinas descritas anteriormente; e um Questionário realizado ao final dos encontros com objetivo de identificar quais foram as contribuições que as discussões e as oficinas proporcionaram aos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos Professores e Análise das Entrevistas

A partir dos dados coletados na Entrevista 1, observamos que os professores investigados na pesquisa são todos licenciados em Matemática, dos quais um deles possui pós-graduação em ensino. Com relação ao tempo e ao nível de ensino em que os mesmos atuam em sala de aula, percebemos respostas bem distintas: um dos professores atua há mais de 28 anos e está com turmas do 2º ano do Ensino Médio; outro é docente há 6 anos e atua em turmas do Ensino Fundamental I e II; o terceiro professor está há apenas um ano em sala de aula e atualmente está com turmas do Ensino Médio. Com relação a esse dado, percebemos que os professores, apesar de constituírem um grupo pequeno, estão vivenciando momentos bem distintos em relação ao tempo de prática e atuação docente, permitindo uma situação em que professores com mais tempo de sala de aula trocam experiências com professores mais jovens e os mesmos podem compartilhar essas experiências em um ambiente de colaboração.

Quando questionados sobre o fato de já terem ou não utilizado algum recurso ou metodologias diferenciadas em suas aulas, todos os professores responderam que sim. Dentre os recursos que foram citados destacamos: aulas de campo e Laboratório de Informática. Com relação ao uso de tecnologias informáticas, apenas um professor disse que costumava utilizar nas aulas, porém o mesmo ainda se considera despreparado com relação ao domínio das técnicas e recursos disponíveis no meio tecnológico para o ensino da Matemática.

Na opinião dos professores investigados o uso das tecnologias da informação e comunicação é indispensável nos dias atuais, não apenas por tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais atrativo aos alunos, mas também por diversificar as formas de abordagem dos conteúdos. Os professores relataram da necessidade de a escola promover cursos de formação continuada mais direcionados a essa temática para que os professores sejam incentivados a pesquisar e diversificar metodologias de ensino mais tradicionais.

Quando questionados se os professores conheciam algum software específico para o ensino de Matemática, os mesmos responderam que conhecem, mas nunca utilizaram em suas

aulas. Com relação ao Blog, a resposta foi à mesma, isto é, os professores sabem o que é um Blog, porém nunca utilizaram esse tipo de recurso em suas aulas.

Já quando eles foram questionados sobre as dificuldades que esses professores vivenciam no cotidiano escolar. Em particular nas aulas de Matemática, os mesmos concordam que o que tem sido mais difícil é chamar a atenção dos alunos para o que está sendo estudado. No local de trabalho desses professores é comum encontrar alunos desmotivados e sem perspectivas em relação ao seu progresso estudantil e carreira profissional. Apenas um professor que atua no Ensino Médio, destacou que as deficiências na aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental tem sido o maior problema agora que os mesmos estão no Ensino Médio, já que eles não haviam adquirido competências e habilidades básicas na fase anterior.

Sobre as expectativas que os professores alimentam quando da realização das oficinas propostas na pesquisa, eles responderam que são as melhores possíveis no sentido de que as oficinas possibilitem aos mesmos conhecer recursos diferenciados e aprender a utilizá-los em suas aulas.

Com isso, as respostas obtidas nessa primeira entrevista nos permitem dizer que os professores pesquisados demonstram bastante interesse em conhecer novas ferramentas e recursos tecnológicos que auxiliem no ensino da matemática, porém ainda demonstram certa resistência e insegurança em se utilizar desses recursos em suas aulas. Alguns dos motivos destacados são a falta de conhecimento a respeito e as condições de infraestrutura escolar. Esperamos que com a realização das oficinas possamos contribuir para uma maior familiarização dos professores com o tema e que os mesmos sejam incentivados a diversificar a sua prática a partir do conhecimento e utilização das TICs.

Análise das Notas de Campo

A oficina 1 – *Tecnologias nas aulas de matemática: vantagens, desvantagens e possibilidades de ensino* – foi realizada no dia 2 de março de 2016 no Laboratório de Informática da Universidade Estadual da Paraíba Campus VI às 18:30 às 20:10. Na ocasião, foi explicado aos professores participantes que realizaríamos 5 encontros/oficinas, dos quais os dois primeiros seriam de cunho mais teórico e os três restantes seguiriam uma estrutura mais prática onde os professores serão levados a construir um Blog e estudar ferramentas específicas que viabilizem o uso desse recurso em sala de aula.

A oficina 1 foi iniciada a partir de um debate entre os professores sobre como se encontra o ensino da matemática nos dias atuais. A Professora B ressaltou que há muitas

mudanças para se fazer a fim de tornar o ensino da matemática mais condizente com a realidade do aluno e, de fato, podemos perceber que a matemática por muito tempo esteve ligada a um método tradicional de ensino que desperta certa rejeição por partes dos nossos alunos.

Ao discutirmos sobre *Tecnologia e globalização*, compreendendo os pensamentos de Valente (1999) falamos no sentido da formação de professores no uso dessas tecnologias e os desafios encontrados além disso foi comentado a respeito da importância de oferecer aos alunos uma aula menos mecanizada, dando capacidade de refletir sobre os resultados obtidos transformando a aula mais atrativa para os seus alunos.

As tecnologias existentes hoje a disposição da educação podem proporcionar novas formas de aprendizagem, modificando as relações entre professores e alunos, ou entre alunos e alunos e entre alunos e conhecimento.

Nesse momento da discussão, o professor A falou a respeito do uso da calculadora no sentido de que existem fatores negativos e positivos e que também é preciso considerar em que momentos nosso aluno pode ou não usar e de que formas esse uso é recomendável, isso deve ser decidido pelo professor. Foi discutido sobre a eficácia da calculadora no trabalho com números irracionais, porém a professora B ressaltou que atividades que priorizam o uso da calculadora para cálculos simples dificultam atividades em que os alunos precisam do cálculo mental, já que eles sempre recorrem à calculadora para fazer a conta.

Posteriormente passamos a discutir as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia no ensino dos conteúdos e da importância do papel do professor como mediador da aprendizagem já que a tecnologia por si só não garante o sucesso no aprendizado, é preciso que haja um planejamento do professor no sentido de promover um uso racional desse recurso.

Sobre as diferentes oportunidades de trabalhar com as tecnologias foi discutido sobre o uso do computador e da internet e as diferentes formas de acesso que ela nos oferece. O uso de softwares como o geogebra, o *kturtle*, o *winplot* e o *winmat* também foi discutido, porém aprofundaremos seus estudos apenas na Oficina 2. Também citamos o uso do Excel para trabalhar gráficos, funções, médias aritméticas e outros conteúdos que envolvem conhecimentos estatísticos.

Ao final do encontro pedimos aos professores que fizessem uma análise do que havia sido discutido e emitissem suas opiniões. Abaixo está descrito cada uma das falas dos professores:

Percebo que existem mais desvantagens no uso das tecnologias com relação à sua escola, e que muitas vezes alguns fatores impossibilitam que o professor venha a trabalhar com essas tecnologias como, por exemplo, tempo para planejar uma aula apoiada nas tecnologias.

Professor A (TRANSCRIÇÃO FEITA PELO AUTOR)

Existem alguns impedimentos para o uso das tecnologias em especial do computador como a estrutura de um laboratório de informática, a presença de um técnico para está sempre ali auxiliando ao professor quando precisar. Mas mesmo com esses impedimentos não podemos deixar de levar algo de novo ao aluno. Os meus alunos têm o dom de produzir vídeos, que surgiu numa das gincanas que o PIBID realizou na escola que atuo e sou supervisora. Em uma de minhas aulas passei o vídeo do Donald no país da maravilha e foi um sucesso com os alunos. O que posso perceber nos meus alunos é a dificuldade de interpretação de problemas matemáticos.

Professora B (TRANSCRIÇÃO FEITA PELO AUTOR)

Uma das professoras fez um desabafo sobre a educação no Brasil: “por mais que façamos um bom trabalho a nossa educação nos índices de avaliação nacional continua abaixo da média e isso faz repensar no modo como estamos preparando nossos alunos” (Professora B). Finalizamos a Oficina 1 discutindo que um dos desafios na nossa profissão é contribuir para a formação de cidadãos cada vez mais atuantes nessa sociedade globalizada e informatizada, no sentido de que eles caminhem em direção a sua realização profissional.

A oficina 2 – *Tecnologias digitais: uma abordagem de um ambiente virtual como recurso de aprendizagem matemática* – foi realizada no dia 08 de março de 2016 e teve como objetivo fazer uma abordagem das tecnologias digitais, apresentando alguns softwares mais usados no ensino da Matemática e exploração de um ambiente virtual de aprendizagem. Também foi estudado o que é um Blog e quais são suas características principais.

Iniciamos a Oficina 2 com uma exploração básica de alguns softwares conhecidos no ensino da matemática relatando que as primeiras experiências com o uso de computador na educação deu-se na década de 60, mas esses softwares eram pouco dinâmicos os quais não ofereciam estima aos alunos.

A professora B relatou que seus alunos vivem conectados na internet através do aparelho celular. No cotidiano deles isso se faz presente constantemente como dito em Costa (2011) que há um aumento expressivo de parcelas da população que já tem acesso e conhecimento da internet e isso oferece uma facilidade em fazer pesquisas quando é pedido, mas demonstra que nem sempre os alunos estão preocupados com o que devem pesquisar e traz tudo aquilo que encontram, sem analisar se aquelas informações estão adequadas ao que foi solicitado.

Diante disso, novamente a orientação do professor é necessária no sentido de direcionar os alunos para pesquisas em sites confiáveis e para uma análise crítica sobre o que estão pesquisando a fim de evitar o ‘copiar’ e ‘colar’ a que estão habituados a fazer.

Ainda nessa oficina, foi abordado o uso de ambientes virtuais que constitui um local de aprendizagem colaborativa característica essa que pode potencializar as atitudes e concepções dos alunos (PONTE 2000). Falamos da construção e utilização de um Blog voltado ao ensino da Matemática.

Ressaltamos que esses recursos possibilitam uma interação entre os participantes e o professor e entre os participantes e o conteúdo, podendo gerar uma aprendizagem socialmente compartilhada. Os Blogs aproximam as pessoas, as idéias, permitem reflexões, colocações, troca de experiências, amplia a aula e a visão de mundo e oferece a todos as produções realizadas (PEREZ, 2006).

Dando continuidade a oficina relatamos que os ambientes virtuais de aprendizagem servem para auxiliar na construção do conhecimento e a utilização de um Blog voltado ao ensino da Matemática. Ressaltamos que esses recursos possibilitam uma interação entre os participantes e o professor e entre os participantes e o conteúdo, podendo gerar uma aprendizagem socialmente compartilhada. Os Blogs aproximam as pessoas, as idéias, permitem reflexões, colocações, troca de experiências, amplia a aula e a visão de mundo e oferece a todos as produções realizadas (PEREZ, 2006).

As oficinas dos dias 16 e 23 de março tinham como principal objetivo a criação e manuseio do blog pelos professores nessas oficinas participaram os 2 professores que tinham participado das anteriores mais a professora C que por motivos pessoais não teve como estar presente nas oficinas 1 e 2.

A oficina do dia 16 intitulada “*Conhecendo um blog: primeiros passos para a criação desse ambiente*” tinha o papel mostrar alguns blogs aos professores para que eles se espelhassem quando fossem criar seus próprios blogs. A professora B relatou que costuma visitar alguns blogs e de acordo com a mesma: “estou sempre vendo atividades e curiosidades em blogs para aperfeiçoar minhas aulas e a criação de um para mim vai ser muito importante”.

Já a professora C diz que já teve contato com um blog na escola em que leciona “há alguns anos atrás a minha escola tinha um blog que era editado pelos professores e tinha como objetivo informar os alunos sobre acontecimentos no decorrer do ano letivo, eu costumava postar desafios e curiosidades para meus os alunos a fim de chamar a atenção deles”.

Como a professora C falou que já tinha manuseado e de certa forma já conhecia o blog indaguei como ela avaliou essa experiência e ela imediatamente falou que “os alunos de início se mostraram interessados, mas depois o interesse foi caindo até que o blog deixou de existir e nenhum dos professores e demais equipe da direção se manteve interessados em alimentar o blog” (PROFESSORA C).

Com isso vem na mente o pensamento que algo pode ter dado errado ou até mesmo não ofereceu mais atratividade aos alunos da escola, fazendo com que eles deixassem de lado e parassem de procurar e visitar esse ambiente. Como professores pesquisadores, devemos sempre estar modificando nossas táticas sem deixar que se tornem monótonas, levando algo diferenciado e que esteja sempre proporcionando uma aprendizagem compreensiva aos alunos.

Dando continuidade a oficina, foram sendo mostrados aos professores alguns blogs disponíveis na internet que tinham como objetivo divulgar atividades e ações relacionadas à matemática mostrando sempre que precisamos inovar para chamar a atenção dos nossos alunos.

Foi dada a missão aos professores participantes que eles pesquisassem algum blog matemático e foi possível perceber que os professores A e B apresentavam menos facilidade de busca na internet por blogs relacionados com a matemática enquanto que a professora C se mostrou muito rápida e tudo que era pedido para pesquisar ela conseguia sem nenhum empecilho.

Diante disso percebemos que os professores devem tentar sempre sair de sua zona de conforto, nunca desistir (BORBA E PENTEADO, 2007) e poder dar oportunidades a criar e recriar suas metodologias de ensino para assim diferenciar suas aulas e motivar os alunos para a aprendizagem matemática.

Nosso último passo na oficina foi analisar algumas características e ferramentas do blog, foi explicado aos professores o que é preciso para se criar um blog. Diante não foi pedido aos professores alguma conta de email no Gmail, pois é a partir dessa conta que iríamos criar nosso blog na plataforma blogspot, os professores A e C possuíam contas enquanto que a professora B foi preciso criar uma conta pra podermos dar continuidade a nossa oficina.

Analisamos a parte física de um blog, com suas ferramentas e opções de manuseio. Foi explicado sobre o título, o endereço da *URL* do blog, papel de parede, plano de fundo, modelo, layout, páginas, postagem, perfil e visualização do blog.

Já com as contas abertas foi dito aos professores que o primeiro passo é clicar em “**Novo blog**” aparecerá logo de cara no painel principal. Uma tela aparecerá onde você deve dar **título** ao blog e criar um **endereço**. No endereço você definirá a *URL* do seu blog o resultado é parecido com este “*http://nomedoseublog.blogspot.com*”. Como o Blogspot é uma plataforma gratuita possui muitos endereços, então alguns endereços devem estar indisponíveis, pois já estão sendo usados. Lembrando que quando digitar seu endereço não se deve utilizar caracteres especiais como: \$%`&*()ç.

Depois de ter preenchido todos estes dados corretamente, é hora de escolher um modelo de layout para o seu blog. Os professores se depararam com alguns modelos, mas foi ressaltado que eles não se preocupassem neste primeiro momento eles poderiam escolher qualquer um – existem muitos outros modelos para deixar o blog com aspecto pessoal e que pode ser mudado a qualquer momento.

Depois de ter escolhido qual será o primeiro layout, clique em “Criar um blog” e seu blog está pronto!

Finalizamos nossa oficina nesse momento tendo em vista que na 4ª oficina iríamos trabalhar com postagens no blog, neste último momento foi pedido que os professores anotassem o título de cada blog e nos entregassem para futuras consultas.

Com esses primeiros contatos com o blog foi possível perceber que os professores A e B demonstraram certa dificuldade com o manuseio de recursos tecnológicos, mas que estão empenhados em aprender e mesmo com o erro foi perceptível a pouca prática que eles apresentam. Já a professora C mostrou-se bem avançada com relação ao uso desse ambiente virtual de aprendizagem, tendo em vista que a mesma está mais familiarizada com redes sociais e por apresentar um conhecimento perante o uso do blog.

Com essa oficina percebemos a necessidade dos professores terem um incentivo externo já que sozinhos, sem um fator de motivação, os mesmos avançariam pouco nessa direção, conforme aponta Borba e Penteado (2007) e que eles precisam de um apoio sempre, pois estão poucos habituados com esse mundo digital. Devemos ter paciência para ensinar aos que querem aprender e não desistir nunca.

No dia 23 de abril iniciamos nossa 4ª oficina com o tema “Inserindo postagens no blog” já com os blogs dos professores criados e algumas informações importantes para que eles pudessem cumprir a atividade que seria dada a eles durante a realização dessa oficina.

Nosso objetivo nessa oficina era de estimular e direcioná-los a criação de postagens para os seus blogs a fim de que eles pudessem levar para os seus alunos o produto gerado

durante esse período de oficinas até aqui realizadas e que façam uso dessa ferramenta em suas aulas de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou investigar quais as contribuições que a utilização das tecnologias informáticas, em particular a utilização do blog, pode oferecer ao ensino da Matemática escolar. Para tanto, realizamos um estudo de caso com três professores da educação básica no município de Monteiro, que participaram de oficinas de formação continuada cujo objetivo foi discutir aspectos teóricos e realizar experiências práticas utilizando um blog.

Diante de tudo que foi discutido aqui e sobre os resultados apresentados na nossa pesquisa evidenciamos que o professor deve ser analisado como artefato de grande importância nesse processo de formação devendo compreender aspectos do professor de matemática, como ele reflete e como isso pode estar pertinente com a sua prática (FERREIRA, 2003).

A partir da análise dos dados percebemos que os professores, no decorrer das oficinas, puderam fazer uma auto avaliação da sua prática em sala de aula a partir das discussões e da troca de experiências com os colegas. A partir dessa reflexão foi possível a eles incorporarem novas ideias e habilidades na sua própria prática, a partir do conhecimento de novas técnicas e métodos de ensino, conforme assegurado por Perrenoud (2002).

Durante a realização das oficinas de criação do blog observamos que os professores apresentavam dificuldades no manuseio da tecnologia envolvida no trabalho. Foi possível perceber que 2 desses professores mantinham pouco contato com as ferramentas que a internet oferece, porém era comum que os professores colaborassem entre si na troca de experiências. A atividade de criação do blog permitiu que esses professores trabalhassem juntos para superar algumas limitações e dificuldades na realização dessa atividade.

Algumas interferências ocorreram durante a aplicação das oficinas, o que mais nos incomodou foi a de encontrar um dia e um horário que fosse acessível para todos. Inicialmente pensávamos em uns 6 professores para realizarmos nossa pesquisa, mas tivemos que reduzir o número para 3 professores pois houve certa resistência de alguns professores que não poderiam participar nas datas e horários combinados. Esse fato foi uma das limitações da nossa pesquisa já que nossa amostra ficou bastante reduzida.

Diante dos acontecimentos e da perseverança que nos seguiu até a elaboração desse trabalho, algo que foi muito gratificante foi observar que os professores estavam bastante empenhados em criar o blog. Desde a ideia do nome até a última atividade postada eles mostraram interesse em trabalhar em suas aulas mesmo sentindo as dificuldades na criação, mas tendo a consciência de que existe uma larga possibilidade de consultas e buscas da internet onde esses professores poderão tirar subsídios que possam lhes auxiliar na formação continuada com o uso das tecnologias.

A partir dos relatos dos professores que participaram da pesquisa fomos capazes de perceber que existem grandes possibilidades para a inserção do blog nas aulas de matemática tendo em vista que eles mostraram grande empatia com o blog e que pretendem fazer uso em suas aulas, mas é preciso relatar que algum desses professores ainda precisam habituar suas táticas para o uso das tecnologias, percebendo que em apenas 5 oficinas podem lhe deixar com grande bagagem para sempre utilizar esse recurso.

A realização das oficinas deixou evidente o fato de que o professor deve ir além das paredes que limitam as salas de aulas, mas sempre estar atualizando seus conhecimentos, procurando novas formações continuadas e enaltecendo o trabalho colaborativo, onde ocorrem parcerias e ajuda mútua.

Foi possível perceber também que os professores pesquisados nesse estudo ofereciam grande interesse em aprender, pois segundo eles os seus alunos vivem em um mundo conectado onde as tecnologias se fazem presentes no cotidiano deles, sendo assim eles são desafiados sempre a repensar e aumentar a sua informação por saber que as TICs estão em ritmo acelerado de crescimento, conforme Borba e Penteadó (2007).

Na avaliação do questionário final foi possível obter alguns resultados para a nossa pesquisa como na exatidão dos professores em afirmar que as oficinas contribuíram positivamente na vida deles e que é sempre bom conhecer algo novo e ter interesse em usar nas aulas de matemática além de falarem que tudo o que passou nas oficinas foi capaz de suprir as suas expectativas.

Devemos pensar que incorporar as tecnologias nas aulas de matemática não é uma tarefa fácil, e a partir das oficinas desenvolvidas os professores observaram que existem algumas ferramentas e que muitas vezes dificultam o trabalho do professor.

Dentre esses desafios encontrados podemos citar: a falta de planejamento, os poucos computadores disponíveis e que, por muitas vezes, apresentarem difícil acesso a internet, e a própria formação do professor para o uso dessas tecnologias que ainda apresenta limitações. Entretanto, essa experiência nos mostrou que devemos ser persistentes e tentarmos sempre

fazer algo de diferente e motivador nas aulas, para que a aprendizagem da matemática de fato ocorra e para que nossos alunos possam usufruir desse conhecimento para se tornarem cidadãos mais atuantes e profissionais cada vez mais aptos ao mercado de trabalho atual.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994. Trad. da editora Porto.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

COSTA, Marília. L. C. **O EDUBLOG COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR.** In: VII Encontro Paraibano de Educação Matemática – VII EPBEM, João Pessoa, PB, 2012. (Anais em meio digital).

DARSIE, Marta M. P., CARVALHO, Anna M. P. **A reflexão na construção dos conhecimentos profissionais do professor de Matemática em curso de formação inicial.** Zetetiké, Campinas, v.6, n.10, p. 57-76, 1998. CEMPEMFE/UNICAMP.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo.** Tese (Doutorado em Educação: 171 Educação Matemática) – FE/ UNICAMP. Campinas, SP. Orientadora: Maria Ângela Miorim, 2003, 367p.

PEREZ, P. **EduBlogs como mediadores de processos educativos.** Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/artigos/11_paula_peres_prisma.php. Acesso em 12 de Junho de 2019.

PERRENOUD, Philipp; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTE, J. P. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios?** Revista Iberoamericana de Educacion. Septienbrediciembre, n. 24, 2000, p. 63-90. Madrid, Espanha.

SIMÕES, Viviane Augusta Pires. **Utilização de novas tecnologias educacionais nas escolas da rede estadual da cidade de Umuarama-PR;** (2002); Dissertação de Mestrado em Educação. UFU.

VALENTE, J. A. **Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica.** Campinas, SP. UNICAMP / NIED, 1999, p. 11-28. In: O Computador na Sociedade do Conhecimento.

A TRANSVERSALIDADE DA ÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA CULTURA DE RESPEITO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

Flávia Mayara Félix Dantas¹

Tânia Rodrigues Palhano²

RESUMO

A ética é o ato de refletir sobre nossos princípios e valores na maneira de agir dentro de uma coletividade. A língua está presente neste processo de interação entre os povos. Com isso, esta pesquisa pauta-se na ideia de que esta língua é um dos aspectos que constitui a identidade humana, tendo em vista que no movimento de interação a língua vai configurando-se em novas formas. Como a escola é uma instituição que deve agir, também, em prol da humanização dos indivíduos, considerando no processo de ensino aprendizagem a bagagem cultural do aluno, a ética pode ser discutida nas aulas de português com o objetivo de refletir sobre a variação linguística como marca cultural de identidades, desconsiderando a norma padrão como única via correta de comunicação; o objetivo de nosso trabalho baseia-se nesta premissa. Esta pesquisa foi construída bibliograficamente, partindo de leituras de teóricos como CANDAU (2001), CHAUI (2000), BAKHTIN (1999), GEORGEN E LOMBARDI (2005), VALLS (1994), ANTUNES (2014), MARCUSCHI (2007). Como resultado de nossa pesquisa, a priori concluímos que o ensino de língua portuguesa contextualizado, que considera a língua em suas variações como marca identitária dos povos, pode abordar o estudo da ética na área da linguística como maneira de refletir sobre os valores e princípios humanos que são representados pela linguagem, enfatizando que a norma culta padrão não é a única maneira correta de se comunicar.

PALAVRAS-CHAVE: Ética. Ensino. Língua. Variação Linguística.

INTRODUÇÃO

Através de um breve período de experiência na profissão de professora de língua portuguesa no Ensino Médio, tive a oportunidade de detectar alguns problemas emergidos em sala de aula, resultantes da metodologia tradicional, a qual, muitos professores utilizam. O primeiro problema a ser destacado é a falta de interesse dos alunos com relação ao estudo da gramática, tendo em vista que a predominância da norma culta no ensino de língua portuguesa distancia a língua do seu uso na prática cotidiana dos alunos, visto que no ato comunicativo

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2015); especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2019); licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Email: finha_flavinha@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2008); mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2002); graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1985). Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2015). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentação em Educação da Universidade Federal da Paraíba com experiência na área de Filosofia da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: pragmatismo, trabalho em educação, legislação educacional, filosofia da educação na licenciatura, filosofia no ensino médio. Email: taniarpalhano@gmail.com.

diário, recorrente na convivência e interação dos indivíduos, a variação linguística é preponderante.

Nesse contexto, surge outro problema: a não consideração da variação linguística no ensino da língua portuguesa, em sala de aula, que desencadeia a premissa de que o uso linguístico que não se enquadra na norma culta é incorreto. Além desses problemas, vale salientar que a predominância do ensino da norma culta, que distancia as discussões sobre as variações linguísticas, faz com que as aulas se tornem exaustivas, mecânicas e puramente teóricas.

Então, partindo dos conhecimentos que adquiri na Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar, oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus EAD, foi escolhida para realização dessa pesquisa a linha de pesquisa que trata da “Transversalidade da Ética e da Cidadania no Ensino de Língua Portuguesa e/ou Matemática”, na qual o pesquisador deve suscitar reflexões sobre a possível contribuição do estudo sobre a ética e cidadania no contexto escolar e prática cotidiana.

Nessa tessitura, discutiremos como a ética pode vir a contribuir na ampliação das discussões no ensino da língua portuguesa, o qual abarque nessas discussões a língua em sua prática, considerando a variação como marca da diversidade cultural dos povos e a ética como maneira de refletir sobre essa formação de identidades culturais. Assim, nossa pesquisa se faz importante e necessária para que sejam suscitadas discussões que levem os docentes de língua portuguesa a refletirem sua prática, pensando sobre a importância de atrelar os conteúdos escolares à vivência dos alunos, especificamente à ética de vida.

A ética é o ato de refletir sobre nossos princípios e valores na maneira de agir dentro de uma coletividade. A língua está presente neste processo de interação entre os povos. No contato dessas variações, vão surgindo novas facetas do ser humano, novos comportamentos, vertentes e maneiras de viver e agir. Com isso, esta pesquisa pauta-se na ideia de que esta língua é um dos aspectos que constitui a identidade humana, tendo em vista que no movimento de interação a língua vai configurando-se em novas formas. Através deste instrumento, é possível que os saberes sejam entrelaçados entre os seres humanos ocorrendo o movimento da transformação. O documento dos PCN's (1998) fala sobre a ética na aula de língua portuguesa no sentido de refletir sobre a variação como marca cultural

Em relação à Língua Portuguesa, deve-se considerar que a linguagem é o veículo da cultura do país onde é falada, que carrega os valores, portanto. Por exemplo, comparar a chamada “norma culta” às outras formas de falar não é apenas comparar duas formas de se comunicar seguindo o critério do “certo”

e do “errado”. É, sobretudo, pensar sobre as diversas formas de o homem se apoderar da cultura, suas possibilidades objetivas de fazê-lo. (BRASIL, 1998, p.63)

A justificativa de nossa pesquisa parte dessa acepção. Essas variações linguísticas são constituintes da identidade do homem em seu convívio e estas devem ser consideradas nas aulas de Língua Portuguesa, não com uma visão excludente, mas com um olhar de respeito pelas diferenças e pelas culturas que compõe o nosso cenário de diversidade. Rojo (2000), em Modos de transposição dos PCN’s às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos, considera que a escola, em especial o professor, deve se apropriar da relevância do trabalho com os gêneros, com as variações, em busca de um ensino da língua voltado para a construção de sujeitos críticos e conscientes a serviço da cidadania.

Diante disso, temos as seguintes problemáticas para esta investigação: O ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, omite as variações linguísticas não as considerando no processo de ensino como artefatos culturais? E a ética, como meio de reflexão da vida humana, é uma ponte para a compreensão dessa variação como uma das constituintes da identidade humana?

Seguindo essa linha de pensamento, é pertinente que tragamos para este trabalho com a Linguística, a Ética, a qual vai nos permitir a reflexão sobre a consideração dessas diversidades linguísticas como constituintes de nossa língua materna e que deve ganhar relevância na aula de Língua Portuguesa. A Ética vai nos ajudar na compreensão do respeito à diversidade, visto que este ramo da Filosofia trata de uma reflexão sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. A variação linguística, que também é chamada de gênero discursivo, é a precursora da interação no meio social e deve ser trazida para a esfera escolar. Deve-se levar em conta, que muitos professores de Língua Portuguesa trabalham a norma culta padrão como única forma de relação comunicativa, tendo-a como correta no uso contínuo das vivências sociais, considerando assim, as variações como usos incorretos.

De modo geral, esta pesquisa objetiva pensar sobre a ética como maneira de refletir costumes e valores representados pela língua em suas variações não consideradas pelo ensino de língua portuguesa priorizador da norma culta padrão. Como objetivos específicos elencamos: propor acréscimos no ensino de Língua Portuguesa no tocante às considerações da variação linguística, refletindo um processo no ensino de Língua Portuguesa para o uso interacional, considerando o contexto e a realidade das comunidades; discutir sobre os gêneros discursivos e suas variações como constituintes essenciais da comunicação; correlacionar a ética neste ensino como via reflexiva inerente à constituição das identidades humanas, assim

fazendo uma ponte para o exercício da cidadania, no que concerne ao respeito pelas línguas marginalizadas.

AS VARIAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA

A gramática normativa tem sua hegemonia nas aulas de Língua Portuguesa, sendo excluídas, muitas vezes, as variações que são essenciais no estudo da constituição de nossa língua materna. Vale salientar que no ensino médio, os alunos já mostram uma capacidade de emancipação quanto ao que é posto em sala de aula, já não permanecem no papel passivo do ensino, já mostram capacidade de questionar e argumentar frente ao ensino reducionista, que exclui o caráter variacionista da língua pertencente à bagagem sócio-histórica-cultural de cada um, pois, segundo Bakhtin (1999), “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos falantes, não podendo ser vista como algo imposto”.

Desse modo, é ainda mais pertinente que o professor reveja suas práticas, tendo em vista que seus alunos já se encontram com personalidades formadas e poder para avaliar o que está certo ou errado no processo de ensino. Estudos atuais, na área do processo de ensino aprendizagem, revelam que deve se considerar as diferenças trazidas pelos sujeitos do processo de ensino como aliadas ao desenvolvimento das atividades em busca de instigar o olhar crítico, reflexivo e a consciência do aluno, através da heterogeneidade. Vera Maria Candau³, professora pesquisadora desta área de processo de ensino aprendizagem, tem disponibilizado muitos materiais em sua trajetória como pesquisadora que tratam desse assunto da diversidade constituinte da realidade do ser humano, que o professor reflete ou deve refletir no trabalho disciplinar em sala de aula.

O fenômeno da comunicação, que tem como instrumento a língua, é o grande responsável pela interação entre as pessoas, que faz acontecer a troca de conhecimentos e assim o ressurgir dos sentidos, dos comportamentos, das novas identidades. Nesse sentido, deve-se considerar no ensino da Língua Portuguesa a interação veiculada pela linguagem, fugindo do caráter reducionista livresco e gramatical. A norma culta padrão deve ser trabalhada em concomitância com outras vertentes da língua portuguesa, numa perspectiva de endossar a diversidade dessa língua como marca de histórias e culturas.

³ Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura (s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura (s).

Candau (2011), em seu artigo Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, fala que:

No âmbito da educação, as diferenças também se explicitam com cada vez maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (P. 240)

Nessa situação em que se encontra o cenário educativo na maioria das escolas, o ensino de Língua Portuguesa acompanha esta metodologia de caráter homogêneo, que prioriza o comum e marginaliza o “diferente”. Antes de ir à escola, o aluno já carrega uma bagagem sócio-histórica-cultural que marca sua identidade, suas atitudes ou comportamentos. Se este aluno tiver uma maneira de se comunicar que seja considerada fora da norma culta padrão privilegiada nas aulas da maioria dos professores, ele enfrentará sérios problemas de adaptação, de desenvolvimento e de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, a disciplina que deveria trazer mais familiaridade a esse aluno, visto que tem como objeto de estudo a sua língua materna, será um componente estranho que dificultará suas etapas do aprendizado nas aulas de português.

Este aluno, prejudicado pela hegemonia da norma culta padrão no ensino de Língua Portuguesa, estará sofrendo nessa situação um tipo de discriminação, ao ser desconsiderada a sua forma de uso linguístico. O professor deve mostrar que a norma culta padrão não é a única via de comunicação, mas sim, uma das variantes que compõe as situações comunicativas e que as demais variantes devem ser estudadas e discutidas em sala. Marcuschi (2007) desenvolve a ideia de que os gêneros textuais são práticas sócio históricas e, por isso, não devem ser deprezados do aluno a sua forma de se expressar linguisticamente; ao fazer isso, o professor estará desrespeitando uma personalidade, uma identidade, uma diferença. Bagno (2007) reforça a ideia de que a língua culta padrão não deve ser vista com hegemonia:

Ao contrário da norma padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar nenhuma, a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (P. 36)

Nesta coletividade, as diferenças são essenciais para que se haja o processo de movimento e transformação a partir da interação com a língua. Nesse contexto de diversidade e de não consideração dessas variantes no ensino da língua, é pertinente que seja abordado o conceito e uso da ética, numa perspectiva de reflexão e respeito a essa diversidade.

A ÉTICA COMO PONTE PARA NOVAS REFLEXÕES NO ENSINO DA LÍNGUA

A teoria da educação é formada por conceitos que se convergem ou se distinguem entre si, e que se justapõem ou contrapõem explicando o modo de funcionamento do ato educativo que perpassa o desenvolvimento humano. Nestas contradições surgem as inquietações, e é nesse momento que se desvela a necessidade de se aprofundar na dúvida, refletir sobre ela, analisar e agir nesta inquietação provocando mutações no plano educativo. O processo de ensino aprendizagem requer do professor sua atenção quanto aos problemas que surgem referentes, sobretudo, à aprendizagem do alunado. É a partir desta dedicação à reflexão dos problemas no processo de ensino quanto à aprendizagem dos alunos que se inicia o ato de pesquisa e tentativa de mudança no cenário educacional, especificamente nas disciplinas e conteúdos abordados.

Neste intuito, em prol de busca pelo êxito nas aulas de língua portuguesa, no tocante às considerações às variedades linguísticas como marcas culturais, salientemos a ética como via reflexiva tanto do próprio docente, no concerne ao seu trabalho, como no conteúdo da própria ética inserido nos estudos das variações. Marilena Chauí é uma filósofa que define o exercício da ética com um conceito muito relevante, a saber, “para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado (...)” (CHAUÍ, 2000, p. 433), ou seja, para que a ética adentre no ensino de língua portuguesa numa relação com a variação linguística, o professor terá que ter consciência de que é errôneo o pensamento de hegemonia da norma culta padrão, e refletir eticamente sobre a diversidade, respeitando estas diferenças e levando sua prática de ensino para um olhar mais inclusivo que traga à tona a variação linguística como fator social, responsável pela interação, transformação da sociedade, sendo assim constituinte de identidades e culturas.

Com isso, é relevante considerar a proposta dos PCN’s (1998, p.8) ao ensino, segundo a qual:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Portanto, é plausível que o professor reveja suas práticas acompanhando as mudanças sociais. Os alunos do século atual não são os mesmos do século passado, as interações vão mudando e as pessoas e novas concepções de homem vão surgindo. Desse modo, no âmbito educacional deve-se fazer uma certa reciclagem no processo de ensino, renovando as ideias e ações educativas. Considerar o ensino como heterogêneo é de suma importância para que sejam

trazidas para o cerne do ensino as particularidades que formam a nossa sociedade. Chauí (2000, p. 435) esclarece as questões de mudanças e diferenças no estudo da ética:

Embora toda ética seja universal, do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque seus valores são obrigatórios para todos os membros), está em relação com o tempo e a história, transformando-se para responder a exigências novas da sociedade e da cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo.

Então, a ética vem a ser uma via reflexiva tanto no fazer docente, no sentido de questionamento se está havendo ou não o acompanhamento nessas mudanças, como também no estudo dos sujeitos do ensino, que são pessoas de diferentes culturas, comportamentos, crenças que trazem variantes linguísticas que na maioria das vezes fogem da gramática normativa. Será que do ponto de vista ético o professor respeita o contexto que rodeia seus alunos? Até que ponto estas considerações podem acrescer meu trabalho com a língua portuguesa? Essas são questões que devem ser feitas em uma autoavaliação do docente em seu trabalho educativo e que são pertinentes para o avanço do processo de ensino da língua portuguesa.

Em suma, é papel do professor rever suas práticas de ensino, questionando-se se está realmente pondo em prática o exercício da cidadania e contribuindo para a função da escola como instituição social; se está realmente construindo sujeitos aptos a atuarem como atores na sociedade. O trabalho com a língua portuguesa requer muito mais do que o estudo da gramática normativa, assim como também em outras disciplinas, requer um ensino respaldado na heterogeneidade, nas diversidades, no contexto, nas formas de interação e movimentos, na dialética, enfim, nas diversas vertentes que constroem o ser humano e que tornam rico o nosso cenário social.

Logo, ao considerar a ética no ensino, como um campo de reflexão sobre nossas atitudes e sobre a complexidade que envolve nossa trajetória de vida, é notório que esta área filosófica venha ser uma possível maneira de resolução de problemas frequentes detectados na prática educativa na escola, o ensino puramente conteudista, teórico e normativo da língua portuguesa que oculta a face sócio-histórica-cultural da língua que o docente deve pôr em pauta nas aulas. A ética faz emergir uma educação para humanização. A educação para humanização é o processo que traz ao cerne do ensino a formação do sujeito consciente e ativo no meio social; um ser humano capaz de tomar decisões, de agir na coletividade e de participar das modificações de seu meio. Por este viés é indispensável ao professor de língua portuguesa destacar que estas relações coletivas só são possíveis através da comunicação, e que esta sofre modificações a todo instante em seu instrumento, a língua, cujas alterações devem ser discutidas

no estudo da linguagem como indispensáveis para a caracterização de nossa diversidade linguística.

A estaticidade da metodologia de ensino, presa ao tradicionalismo, faz com que o processo de ensino não acompanhe as modificações sociais, deixando passar despercebida a riqueza de atrelar ao ensino uma realidade em constante movimento, que pode ser subsídio para a evolução crítica dos alunos, quando trazida à discussão nas aulas. Nesta perspectiva de mudança de metodologia e contribuição para a área educacional, é relevante que se desenvolva estudos com o intuito de ultrapassar os percalços existentes no processo de ensino aprendizagem no que concerne às aulas de língua portuguesa, presa a norma culta da língua, o que omite o saber, relativo à sua formação humana, trazido pelo aluno para sala de aula. Com isso, a ética, que reflete sobre o comportamento humano, será a peça chave para que o ensino da língua ganhe uma nova face, um caráter social, formador de identidades e ideologias, que inclua nas discussões as mercas culturais representadas através da linguagem.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ÉTICA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No desenvolvimento de pesquisas na escola, geralmente, “estuda-se metodologia, em particular técnicas de pesquisa, que ensinam como gerar, manusear e consumir dados, em contato com a realidade” (DEMO, 2011, p. 11). Desse modo, esta pesquisa de caráter qualitativo, almeja contribuir positivamente na metodologia do ensino de Língua Portuguesa, reduzido à gramática normativa, com a ética como meio de reflexão do comportamento humano e como forma de identificação da língua como marca cultural, na qual as variações linguísticas devem ser discutidas com reconhecimento.

A abordagem qualitativa, como aponta Minayo (2010, p. 21)

“[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Partindo disso, é válido salientar que a ética é uma área da filosofia que se relaciona com a atitude reflexiva do homem. Então, é pertinente destacar que a filosofia é a viabilizadora de detecção de problemas, reflexão sobre estes e construção de novas ideias, assim como explica Saviani (1996) ao falar sobre que a filosofia na prática docente: “A filosofia da educação só será indispensável à formação do educador se ela for encarada como uma reflexão sobre os problemas que a realidade educacional apresenta (SAVIANI, 1996, p. 26). Então, o ato

filosófico é substancial à mudança no cenário educacional e no todo social e a ética é uma via de reflexão tanto para a prática docente quanto para o conteúdo que se está ensinando.

Desse modo, como já foi explanado, este trabalho objetiva pensar sobre a ética como maneira de refletir costumes e valores representados pela língua em suas variações não consideradas pelo ensino de língua portuguesa priorizador da norma culta padrão. “A língua em uso está fora dessas atividades da escola; por isso mesmo, essa língua não provoca interesse e, muito menos, entusiasmo ou admiração” (ANTUNES, 2014, p. 82). Privilegiar a norma padrão nas aulas de português é não contextualizar o estudo da língua, impossibilitando os alunos de se aproximarem dos conceitos ou estudos da língua como prática comunicativa.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida, estruturalmente no método bibliográfico, pois visa contribuir teoricamente para o avanço do ensino de língua portuguesa partindo de teorias que enfatizam a consideração da cultura e dos valores individuais nos conteúdos escolares. Dentro de uma perspectiva descritiva e argumentativa sobre como se dá o ensino tradicional de língua portuguesa e quais contribuições traz-se com este trabalho, foram realizadas análises teóricas que serão respaldo para compreensão da proposta.

O que aqui se propõe é refletir sobre um ensino de língua portuguesa que não se reduza à gramática normativa, mas que traga ao cerne do ensino as variantes que constroem identidades através da inter-relação que parte do uso da linguagem e a ética é um tema transversal que vem preconizar nas discussões as culturas, valores e princípios que norteiam as ações humanas, enfatizando, neste caso, a língua nas suas variantes como marca destas culturas, o que descarta a ideia que a variação é a forma “errada” da língua. Tal proposta é feita a partir de reflexões já escritas por alguns teóricos.

O percurso metodológico deste trabalho se fez no seguinte trajeto: a princípio esta pesquisa baseou-se no documento dos PCN’s (1997) que mostra a obrigatoriedade dos temas transversais no processo de ensino, no caso desta pesquisa deu-se relevância ao tema Ética. No documento, vimos que

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde. (BRASIL, 1997, p.25)

Portanto, o trabalho transversal com o tema ética proporciona discussões acerca da cultura e por isso se faz necessário que se traga para as aulas de língua portuguesa, para o reconhecimento e respeito das variantes linguísticas.

Ao falar da importância da ética para o processo de ensino aprendizagem é válido considerar o que explica George e Lombardi (2005) em *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*: “O que torna o ser humano verdadeiramente humano, ou seja, em plenitude, não é o fato de nascer filho de humanos, mas a construção de sua identidade” (GEORGE, LOMBARDI, 2005, p. 61). A identidade de uma pessoa é formada pelos fatos constantes do meio que refletem na razão deste indivíduo. Nesta acepção, a educação perpassa por essa construção de identidade mediando o ensino para as vias do conhecimento múltiplo concernentes à atuação humana em sociedade. A ética, por sua vez, é a área da filosofia que reflete sobre o comportamento humano dentro deste meio em contínuo movimento. Logo, é importante que se traga a ética como contribuinte para a análise, reflexão e discussão de temas geradores de opiniões, cujo foco é a língua, ultrapassando os limites da gramática normativa, refazendo-se um ensino constituidor de ideologias, identidades e revelador de um olhar amplo para as práticas linguísticas.

A transversalidade se faz necessária no processo de ensino, segundo os PCN's, porque um dos objetivos do ensino é formar um indivíduo apto a

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.9).

Neste caso, a ética é um dos temas que proporciona o cumprimento deste objetivo, tendo em vista que inserir a ética no ensino é a oportunidade de “propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas” (BRASIL, 1997, p.49). Após entender o papel da transversalidade e do tema *Ética no ensino*, foi feita a análise bibliográfica na teoria de Irandé Antunes (2014), na qual a autora defende que

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p.16)

Transferindo esses conceitos para a prática em sala de aula, buscamos o que diz os documentos legais sobre a ética no ensino da língua portuguesa. Assim como preconizado nos PCN's, como já citado na introdução desse artigo

Em relação à Língua Portuguesa, deve-se considerar que a linguagem é o veículo da cultura do país onde é falada, que carrega os valores, portanto. Por exemplo, comparar a chamada “norma culta” às outras formas de falar não é apenas comparar duas formas de se comunicar seguindo o critério do “certo” e do “errado”. É, sobretudo, pensar sobre as diversas formas de o homem se

apoderar da cultura, suas possibilidades objetivas de fazê-lo. (BRASIL, 1998, p.63)

Partindo desta ideia, pesquisamos as respostas das nossas problemáticas citadas no início deste artigo: O ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, omite as variações linguísticas não as considerando no processo de ensino como artefatos culturais? E a ética, como meio de reflexão da vida humana, é uma ponte para a compreensão dessa variação como uma das constituintes da identidade humana? Após as leituras em Antunes, percebemos que o ensino da língua, na maioria das escolas, prioriza a norma culta padrão como única maneira correta de uso comunicativo, as demais formas de linguagem são equívocas. A autora esclarece que a variação é um elemento histórico, social, cultural e identitário, a qual deve ser enfatizada como prática válida de comunicação, não a distinguindo como incoerente.

Posteriormente, achamos pertinente buscar também a compreensão da relação dos conteúdos escolares com a prática cotidiana do homem. No desenvolvimento das atividades, deve-se pôr em pauta os conteúdos escolares como vieses para a educação colaboradora e fundamental para o ato de formar sujeitos esquivos da passividade, do conformismo, da incapacidade; é instigar um ser pensante, capaz de tomar decisões, livre para construir suas concepções, para lutar por igualdade de direitos, onde o docente venha a considerar a carga sócio-histórica-cultural imbricada aos conteúdos escolares. “Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2017, p. 167).

Assim como aclara Westbrook e Teixeira, autores que explanam a concepção de John Dewey sobre a educação em consonância com a experiência humana:

No processo educativo, o indivíduo e o meio social são, portanto, dois fatores harmônicos e ajustados. O meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria realidade. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p.50).

Nesse sentido, defendemos uma ideia que deságua na concepção deweyana de harmonizar a atividade educativa na escola com as experiências do indivíduo. O que o aluno tem a oferecer, no tocante a suas experiências, pode somar no rendimento das ações sistematizadas do ensino. “ Os temas curriculares, como todos os conhecimentos humanos, são produtos do esforço do homem para resolver os problemas que sua experiência lhe coloca. ” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p.18).

Após internalizarmos a importância do enlace entre os conteúdos escolares e a vida humana, percorremos o itinerário buscando encontrar mais contribuições às respostas para nossa problemática fazendo leituras também em Candau (2001), Chauí (2000), Bakhtin (1999),

Georgen E Lombardi (2005), Valls (1994) E Marcuschi (2007). Chauí é uma filósofa que discute o conceito de Ética, o qual foi indicado para leitura no cumprimento da disciplina de Ética e Cidadania, no decorrer da especialização. Por esse motivo, foi escolhida sua teoria para compreendermos com mais clareza a concepção de Ética que pode ser estudada em sala como reflexão de nossas atitudes, conduta e valores culturais.

Assim como também Valls, teórico que discute sobre as concepções éticas, esclarece que ética é “um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas.” (VALSS, 1994, p.7). Logo, percebemos a ligação da ética com a consideração da variação linguística como marca identitária humana. Pensando nessa concepção, sobre o ensino como processo de formação identitária, que deve considerar a subjetividade do aluno no desenvolvimento educativo em sala, tivemos como norte a teórica Candau, a qual defende que no ensino “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.” (CANDAU, 2011, P. 242). Essa afirmação, coaduna com o que Antunes (2014) esclarece, sobre o fato de a língua padrão ensinada em sala não causar entusiasmo no aluno no processo de ensino aprendizagem, visto que a norma culta se distancia da língua em uso, das variações que fazem parte do cotidiano do indivíduo.

Ao dar continuidade a nossa pesquisa, enriquecemos a nossa discussão com o que explica Bakhtin (1999, p. 277), seguindo essa mesma corrente de pensamento. Esse autor foi utilizado em nossa pesquisa para destacar a importância do trabalho com os diversos gêneros textuais que são construídos através das variações, as constantes mudanças da língua em suas intencionalidades.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Marcuschi (2008, p.57) compactua com as acepções expostas por Bakhtin, sendo sua teoria uma maneira de complementar a explicação realizada por Bakhtin. Marcuschi explica que “dizer que a análise da língua se limita à sintaxe é reduzir a língua a algo muito delimitado, pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes.” Para finalizarmos, a priori, nossa pesquisa, buscando concluir nossa linha de pensamento e compreensão partindo do que explica George e Lombardi (2005) sobre a ética na educação. Quando os teóricos falam da ética humana, aspecto que representa a identidade do homem, eles esclarecem que esta identidade é formada por um processo, no qual

a ética da vida é formada. Esse processo recebe contribuições advindas do contato do indivíduo com meio, e a escola pode contribuir nessa formação ética identitária por meio do estudo dos conteúdos disciplinares.

Desse modo, a identidade humana, sua ética de vida, é formada pelos fatos constantes do meio que refletem na razão deste indivíduo. Nessa conjuntura, a educação deve perpassar por essa construção de identidade mediando o ensino para as vias do conhecimento múltiplo concernentes à atuação humana em sociedade. Com todas as leituras realizadas, entendemos como resultado de nossa pesquisa que o ensino de língua portuguesa contextualizado, que considera a língua em suas variações como marca identitária dos povos, pode abordar o estudo da ética na área da linguística como maneira de refletir sobre os valores e princípios humanos que são representados pela linguagem, enfatizando que a norma culta padrão não é a única maneira correta de se comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Triviños define um conceito de filosofia “como uma concepção do mundo que explica cientificamente a natureza e a sociedade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 17). Desse modo, o ato filosófico é o grande condutor da compreensão da realidade em que o sujeito está inserido. Assim, levando em consideração os conceitos filosóficos especificamente a ética, uma das áreas específicas da filosofia, como esse ato reflexivo sobre o ser humano em sociedade, infere-se que o acréscimo da ética no ensino da língua portuguesa instigará o aluno a compreender o seu posicionamento social, seus deveres e direitos, tornar-se conscientes de suas realidades, entendendo que a norma padrão não é a única forma de uso da língua.

Assim, defendemos a ideia que o ensino de língua portuguesa na escola deve se desviar dos trilhos do reducionismo à norma culta e fazer com que emergja das discussões conhecimentos pertinentes para a formação humana e social. Assim, incluir o estudo da ética na disciplina escolar é uma forma de pôr em pauta os valores que constituem o ser humano em suas ações coletivas, considerando os saberes arraigados em cada um, antes de entrar em uma sala de aula, o que eleva a importância de não se reduzir no ensino normativo da língua, na permissão de imersão nas experiências e na complexidade que constrói a nossa cultura, em especial movimentada pela língua.

Os estudos na Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar, a qual estou finalizando com a defesa desse artigo científico, trouxe-me a compreensão de que é impossível investigar o homem fora de um contexto, bem como fazer pesquisa científica sobre ele sem que se analise o contexto em que está inserido.

Essa pesquisa ampliou essa compreensão adquirida no curso da especialização, tendo em vista que a partir das leituras feitas pude entender a importância de se enlaçar os conteúdos escolares à formação ética e identitária do aluno, especificamente o ensino de língua portuguesa, e isso ratifica a proposta transdisciplinar que essa especialização nos trouxe, além de cumprir o objetivo da nossa pesquisa, que é expor reflexões sobre o ensino da língua portuguesa que prioriza a norma culta, propondo um ensino que contribua para a formação ética do indivíduo através da consideração da variação linguística como marca cultural.

Assim, sendo o homem o sujeito que movimenta o mundo, as ciências sociais trazem ao cerne dos estudos este sujeito em suas distintas vertentes e conseqüentemente o resultado construído por estes aspectos humanos que vivem em contradições e movimentações. Nesta conjuntura, é pertinente que se faça pesquisa no âmbito escolar com uma visão transcendental aos conteúdos, fazendo-os perpassar pela atuação em sociedade daquele sujeito em formação.

Os PCN's do ensino consideram o ensino médio a etapa para o ensino do exercício à cidadania. Logo, a ética é uma das responsáveis, em um processo interdisciplinar, para a formação crítica e autônoma do aluno:

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que “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” (Art.22, Lei nº 9.394/96).

Ademais, os parâmetros impõem a inserção da interdisciplinaridade no processo de ensino aprendizagem, afirmando sua importância no que concerne a amplitude de conhecimentos que se pode adquirir com este método, tendo em vista que a interdisciplinaridade é uma forma de estudar um conteúdo perpassando por diversas áreas de conhecimentos e isto resulta no aumento da capacidade de raciocínio do estudante.

Desta maneira, a ética será a principal responsável para amplitude de olhar e formação intelectual do aluno relativo ao estudo da língua. É substancial enxergar o processo de ensino aprendizagem como ação que prima por atender as necessidades intelectuais do alunado, que o instigue a participar e contar suas experiências e que estas sejam consideradas como fatores indispensáveis para a formação de um senso crítico. Quando se repassa um ensino de português reduzido à norma culta, exclui-se as variações que estão imersas nessas experiências. Consideremos as palavras de Luckesi (2008)

A sociedade necessita reproduzir-se para manter o estágio do desenvolvimento a que chegou, mas necessita também renovar-se para atender às necessidades e aos desafios emergentes. A educação, nas suas diversas

possibilidades, serve à reprodução, mas também à renovação da sociedade.”
(LUCKESI, 2008, p.126).

Diante de todas essas concepções é válido considerar de extrema importância o método da pesquisa bibliográfica, metodologia escolhida para a realização desta pesquisa. Julgo como satisfatória a escolha, tendo em vista que a leitura nas diversas teorias já formuladas pelos autores supracitados, nos permitiu a compreensão de que o ensino de língua portuguesa preso ao ensino da norma culta, sem considerações das variações linguísticas, acaba excluindo as diferenças, subjetividades e necessidades individuais dos alunos, o que acaba tornando latente um dos principais objetivos do ensino escolar, que é contribuir para formação ética e cidadã do indivíduo.

Vale salientar também que muitas dificuldades foram encontradas no decorrer do processo desta pesquisa. Dentre elas podemos dá destaque à seleção dos autores para realização desta pesquisa, tendo em vista a grande quantidade de teóricos que escrevem nessa percepção do ensino de língua portuguesa contextualizado e foi necessária uma grande restrição para que este trabalho não ficasse tão amplo. Outra dificuldade que julgo necessária destacar, é o fato de ter que diferenciar o percurso metodológico da fundamentação teórica, tendo em vista que a pesquisa no método bibliográfico é elaborada por meio de teorias, assim como a fundamentação teórica. Assim, senti dificuldades de escrever de maneira distinta as duas sessões.

É válido também ressaltar que o método da pesquisa bibliográfica nos restringe a pesquisar em teorias já formuladas, onde ir a campo não faz parte do desdobramento dessa metodologia. Então, apesar de ter escolhido, por livre arbítrio, esse método, senti falta de estar presente em uma sala de aula para averiguar na prática o que aqui defendo, um ensino contextualizado que contribua para formação ética do indivíduo. No entanto, não ter realizado a pesquisa empírica, faz-me considerar esse fato como uma abertura para uma futura pesquisa em outra oportunidade acadêmica. A partir deste estudo realizado, é possível elaborar um novo projeto com uma metodologia experimental, que possa propor uma observação e intervenção na escola.

Portanto, finalizamos, por hora, nosso estudo entendendo que é preciso uma educação viva, que repasse o conteúdo de maneira significativa, fazendo o aluno pensar que não está em uma sala de aula para o sistema de ensino bancário, mas para ser instruído, instigado a participar como ativo no processo de ensino juntamente com o professor e ajudado a caminhar pelos caminhos dos diversos conhecimentos que serão respaldo para sua considerável atuação em coletividade.

Assim, incluir o estudo da ética na disciplina escolar é uma forma de pôr em pauta os valores que constituem o ser humano em suas ações coletivas, considerando os saberes arraigados em cada um, antes de entrar em uma sala de aula, o que eleva a importância de não se reduzir no ensino normativo da língua, na permissão de imersão nas experiências e na complexidade que constrói a nossa cultura, em especial movimentada pela língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 1 ed. Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base/ Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem fronteiras*. V.11, n.2. PP. 240-255, Jul/Dez 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GEORGEN, P. LOMBARDI, C. L. **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Capítulo 2.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Processos de Produção textual. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 50-85.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DE ADIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Leonardo Lira de Brito ¹
Judcely Nytyeska de Macêdo Oliveira Silva ²
Jaqueline Lixandrão Santos ³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições de atividades que envolvem o uso dos materiais manipuláveis com estudantes com Síndrome de Down. Fundamentamos este estudo em pesquisas de Vale (2011), Lorenzato (2006), o Currículo Nacional do Ensino Básico (BRASIL, 2001) entre outros que abordam a importância dos materiais manipuláveis na matemática e na Educação Inclusiva. O trabalho foi constituído na modalidade de pesquisa qualitativa, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu em uma Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), localizada na Microrregião do Cariri do Estado da Paraíba. O estudo foi desenvolvido com 2 alunos com Síndrome de Down, todos com comprovação de laudo médico. O nível de escolaridade desses alunos era de 4º ano do ensino fundamental. Escolhemos trabalhar com materiais manipulativos, porque vários autores trazem diferentes concepções sobre a importância de ensinar matemática usando estes materiais. Percebemos que no decorrer da pesquisa foi um excelente recurso didático para se trabalhar com pessoas com deficiência e em especial estudantes com Síndrome de Down. Discutimos ainda neste trabalho, uma nova proposta usando materiais manipulativos no ensino de adição na Educação Matemática Inclusiva para a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down, ou seja, proporcionando atividades matemáticas para que esses estudantes desenvolvam conceitos sobre soma.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Educação Matemática Inclusiva, Materiais Manipuláveis.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD), é uma anormalidade genética que é acarretada pela trissomia do cromossomo 21, há tempos atrás não era definida desta forma: “Essa síndrome já foi nomeada por outros termos, como imbecilidade mongoloide, idiotia mongoloide, criança mal-acabada, dentre outros” (SCHWARTZMAN, 2003).

¹ Professor Mestre da Universidade Federal de Campina Grande – Campus- Cuité- PB, leonardoliradebrito@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Campina Grande- PB., ufcg_juudy@gmail.com;

³ Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco – jaquelisantos@ig.com.br

De acordo com a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD, 1984, p. 1):

A Síndrome de Down é uma alteração genética presente na espécie humana desde sua origem. Foi descrita como tal há 150 anos, quando John Langdon Down, em 1866, se referiu a ela pela primeira vez como um quadro clínico. Com idade própria. Desde então tem-se avançado em seu conhecimento, ainda que existam mecanismos íntimos a descobrir. Em 1958, o francês Jerome Lejeune e a inglesa Pat Jacobs descobriram de maneira independente a origem cromossômica da síndrome. Foi quando ela passou a ser considerada uma síndrome genética.

A Síndrome de Down é a primeira causa conhecida da incapacidade intelectual, representando aproximadamente 25% de todos os casos de atraso intelectual, traços presentes em todas as portadoras da síndrome. Em relação a essa síndrome, devem-se ter claros dois pontos: 1) não se trata de relação a essa síndrome, mas de síndromes genéticas que podem condicionar ou favorecer a presença de quadros patológicos; 2) entre as pessoas existe grande variabilidade, mas nunca se deve falar em “graus”, existe variação de alguns indivíduos em relação a outros, assim como acontece na população geral. Lejeune costumava dizer que o cromossomo a mais era como o músico que desafina na orquestra, quanto melhor a orquestra, mais será possível aprimorar o resultado final.

De FBASD (1984, p. 1) “No princípio a Síndrome Down unia-se a deficiência intelectual, interessava mais à medicina, e individualmente a psiquiatria. O conceito de discernimento de influência mútua social aos poucos foi estabelecido.”

Embora a SD seja enquadrada como deficiência intelectual é importante ressaltarmos que mesmo com o comprometimento da alteração cerebral da capacidade cognitiva do sujeito, ela é definida como uma Síndrome, pois possui desempenhos diferentes, mas não existe graus leve, moderado e severo como a deficiência intelectual.

É necessário explicar que a conduta dos pais não origina a SD. Sendo assim, não existe coisa alguma que eles deveriam ter feito de dessemelhante para impedir. “Não é culpa de ninguém. Além disso, a SD não é uma doença, mas uma condição da pessoa associada a algumas questões para quais os pais devem estar atentos desde o nascimento da criança” (FBASD, 1984, p.1).

O diagnóstico da criança com SD analisado depois do nascimento da criança é primeiramente por características bastante comuns como, olhos puxados, boca pequena, nariz pequeno e achatado, orelha pequena e estão localizadas na linha abaixo dos olhos, céu da boca mais encurvado, menor número de dentes, a cabeça se desenvolve com clara anomalia que torna bastante visível pela aparência do rosto que há um suave achatamento com particularidade arredondada da cabeça.

Segundo Saad (2003, p. 67), “o cérebro, nas pessoas com essa síndrome, apresenta volume e peso menores do que o esperado em pessoas normais (...). O número de neurônios apresenta-se reduzidos em diversas áreas do córtex cerebral, hipocampo e cerebelo”. Problemas que ocorram durante a formação do cérebro podem ocasionar atraso mental.

De acordo com a Fundação Síndrome de Down (2014, p.01):

Não se conhece com precisão os mecanismos da disfunção que causa a SD, mas está demonstrado cientificamente que acontece igualmente em qualquer raça, sem nenhuma relação com o nível cultural, social, ambiental, econômico, etc. Há uma maior probabilidade da presença de SD em relação à idade materna, e isto é mais frequente a partir dos 35 anos, quando os riscos de se gestar um bebê com SD aumenta de forma progressiva. Paradoxalmente, o nascimento de crianças com SD é mais frequente entre mulheres com menos de 35 anos, isto se deve ao fato de que mulheres mais jovens geram mais filhos e também pela influência do diagnóstico pré-natal que é oferecido sistematicamente às mulheres com mais de 35 anos.

Embora não havendo possibilidades de inverter o quadro da criança com SD, estudos no mundo inteiro têm constituído em realizar novas pesquisas para possibilitar às crianças com SD e aos familiares uma melhor condição de vida como um todo, principalmente dentro das escolas.

A união dos familiares com a criança com SD possibilita o grande entusiasmo da capacidade do mesmo, além de proporcionar um espaço agradável e acolhedor visando o crescimento saudável da inclusão. Dessa forma, é importante uma explicação sobre a SD não só para os familiares dessas crianças, mas também para a sociedade.

Sendo assim, é muito importante a junção dos familiares e a escola, porque ajudará muito o trabalho pedagógico com dos alunos com SD. Como mencionado anteriormente, o mesmo tem a aprendizagem lenta, mas isso não significa que ele não possa aprender e se incluir dentro das salas de aulas regulares.

É importante ressaltarmos que as crianças com SD podem aprender as disciplinas ofertadas dentro do âmbito escolar principalmente a matemática. Pois há vários recursos que pode ajudar nesse aprendizado, por exemplo, materiais manipuláveis, jogos educativos auxiliando, transformando e vivenciando uma matemática inclusiva bem-sucedida.

A Educação Matemática Inclusiva vem para auxiliar o conhecimento não só do aluno com deficiência, mas também todo corpo escolar, pois possibilita que os alunos tenham um contato mais específico com o estudo de conteúdos matemáticos por meio de manipulação de objetos, construção, interpretação, etc.

É uma área que aos poucos está ganhando espaço na sociedade escolar e em especial na formação do professor de matemática. Mesmo assim ainda existem poucos estudos dissertações, monografias, revistas, entre outros, desenvolvidos acerca da busca por uma nova visão em relação à educação igualitária para todos e também com ênfase na formação de professores.

A mesma é um grande desafio para os educadores do Ensino Básico e Ensino Superior. Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, surgem outras questões, como apresenta Silva e Domênico (2014, p. 26):

Então algumas perguntas ficam no ar: Como ensinar? Que métodos utilizar para fazer com que esses alunos realmente aprendam a Matemática? São dúvidas que deixam os professores muito preocupados, pois se para ensinar um aluno que não possuiu nenhuma necessidade já é muito complicado imagina então como que é passar conhecimentos na área da Matemática para um aluno que tenha algum tipo de necessidade especial, desde mental até visual.

Quando discutimos a educação matemática inclusiva algumas questões são colocadas, como: a insegurança dos professores a trabalhar com a matemática inclusiva, se a instituição escolar oferece recursos necessários para esse trabalho, se são disponibiliza da formação continuada, etc.

É nessa perspectiva que frequentemente a matemática perde o sentido para os alunos na sala de aula, além disso, muitas vezes o corpo escolar não colabora para que esse paradigma de que a matemática é difícil seja mudado. A falta de recursos das escolas, como a de estrutura física adequada, sala de recurso, laboratório de matemática, entre outros dão suporte ao professor para ele desenvolver seu trabalho de uma forma mais dinâmica.

Para que a matemática inclusiva realmente aconteça é preciso que determinadas modificações e adaptações tanto curriculares e pedagógicas que façam parte da vida do educador e principalmente da sociedade e dos próprios alunos.

A educação matemática inclusiva vem para quebrar alguns tabus, por exemplo, que a matemática é bicho de sete cabeças, pessoas com deficiência não aprendem e etc... a mesma vem para auxiliar os educadores de matemática no trabalho escolar. Portanto, a Educação Matemática Inclusiva visa desenvolver estratégias para trabalhar de maneira diferenciada, tanto com alunos com deficiências, como os alunos sem deficiência.

Dessa maneira, os materiais manipuláveis é uma maneira positiva de ajudar a Matemática Inclusiva acontecer dentro do ambiente escolar.

Os materiais manipuláveis (MM) São componentes que vêm assumindo múltiplos significados e assim, os psicólogos, pedagogos e professores apresentam as suas qualidades, protegendo claramente o uso nas aulas de matemática.

Segundo Passos (2004, p.5),

Os materiais manipuláveis são objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia.

Passos (2004, p.5) ainda afirma que,

Os Materiais Manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa. Sendo quaisquer objetos/instrumentos reais que, através dos sentidos e da sua manipulação, incorporam uma ideia matemática, relacionando as partes com o todo.

Os MM são lúdicos, intuitivos e dinâmicos, que apresentam como finalidade o auxílio da compreensão e construção do saber.

Porém, nem todos os materiais didáticos são MM, segundo Vale (2011, p. 4),

Quando nós restringimos ao material manipulável, falamos de todo o material concreto, educacional ou do dia-a-dia, que represente uma ideia matemática, que durante uma situação de aprendizagem, apele aos sentidos (sentir, tocar, mexer, moldar, reorganizar) e que se caracterizam pelo envolvimento ativo dos alunos. Os materiais concretos são ainda apontados como objetos a três dimensões que permitem representar uma ideia matemática. São os materiais mais simples, de uso comum e aqueles construídos pelos próprios alunos. O motivo prende-se com a percepção de que durante a construção do material há uma aprendizagem mais eficaz, há a criação de laços afetivos com o material, para além de ser acessível e económico.

Quanto ao uso dos MMs, o novo Programa de Matemática do Ensino Básico (NPMEB) (2007, p.140), afirma que,

A utilização de materiais manipuláveis é um recurso fundamental para a aprendizagem da Matemática, uma vez que estes são materiais didáticos que ajudam o aluno a desenvolver o espírito de iniciativa e autonomia, bem como o espírito crítico e criativo, permitindo-lhes alcançar uma maior sensibilidade, na procura e na construção de conceitos, verificando-se uma melhoria significativa na compreensão dos conteúdos matemáticos.

Desta forma, é notável que os MM são objetos de recursos físicos que exercem a função de embasamento para a concepção dos conteúdos matemáticos visto que, na sua utilização, averigua-se o máximo de compartilhamento e a troca de experiências entre os estudantes, favorecendo a habilidade criadora e do convívio entre os mesmos.

O Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL 2001, p. 71) coloca que os,

Materiais manipuláveis de diversos tipos é ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos.

Com exposto, percebe-se que é necessário enfatizar o uso destes MM possibilitará maior inclusão dos estudantes. No ensino de matemática, o uso de MM possibilita ao educador relacionar conteúdos matemáticos ao material criado, dando suporte ao aluno, ou seja, promovendo maior compreensão dos conteúdos estudados.

Portanto, esse estudo surgiu de discussões que os autores debatem diariamente nas suas vidas acadêmicas e profissionais, ou seja, vem através de um olhar especial dos mesmo pela Educação Matemática Inclusiva. Sendo assim, começamos a buscar conhecimentos sobre a área, onde surgi vários questionamentos de como poderíamos ajudar as pessoas com deficiência a terem uma educação igualitária como as demais pessoas consideradas “normais” vivem.

Depois de tantos questionamentos, começamos a pesquisar sobre como ensinar matemática para pessoas com deficiência de uma forma mais dinâmica e lúdica.

Dessa maneira, começamos a buscar estudos bibliográficos que nos ajuda-se a fundamentar as ideias que posteriormente pudessem surgir, Depois dessa busca, começamos a desenvolver, projetos e pesquisas que abordassem a Educação Matemática Inclusiva, onde desenvolvemos estudos sobre: Educação Matemática Inclusiva para pessoas Cegas, Autistas, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e pessoas surdas.

Com o passar de todos os estudos e experiências vivenciadas com a Educação Matemática Inclusiva, decidimos buscar novos estudos sobre outras deficiências, foi nessa busca que deliberamos que havia muito pouco estudo no Brasil sobre a Síndrome de Down (SD) e assim decidimos contribuir com este estudo na educação dos alunos com SD.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), localizada na Microrregião Cariri no Estado da Paraíba, com 2 estudantes

diagnosticado com Síndrome de Down, com faixa etária de 14 a 16 anos que atualmente estão no 4º ano do fundamental.

A pesquisa foi norteada pela seguinte pergunta: **Quais as contribuições dos materiais manipuláveis para o ensino de matemática para crianças com Síndrome de Down?**

Para este estudo percebemos que a metodologia mais apropriada seria a qualitativa. Pois, segundo Gerra (2014, p. 15),

Na abordagem qualitativa, a cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Para a autora, a abordagem qualitativa colabora para métodos e técnicas que admitem o cultivo de informações reconhecidas e aceitáveis.

Com isso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições de atividades que envolvem o uso dos materiais manipuláveis com estudantes com Síndrome de Down.

Buscamos neste estudo, discutir sobre a Educação Inclusiva na Matemática, utilizando materiais manipuláveis como uma ferramenta na construção do conhecimento de adição.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo analisar as contribuições que envolvem o uso dos materiais manipuláveis com alunos com Síndrome de Down.

O estudo foi desenvolvido em uma Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), localizada na Microrregião do Cariri do Estado da Paraíba. A pesquisa foi desenvolvida com 2 alunos com SD, todos com comprovação de laudo médico.

O nível de escolaridade desses alunos era de 4º ano do ensino fundamental. Para privatizar identidade os alunos participantes da pesquisa Optamos da nomes fictícios Dudu, Helena e João.

Identificamos que a fonte direta de dados foi o desenvolvimento das atividades nos encontros com os alunos. Os dados foram coletados por observações de expressões, gestos, comportamento e imagens, através de vídeos e fotografias.

Para que pudéssemos destacar as particularidades e compreender o participante como um todo. Adentro dessas observações permanecíamos reparando para o processo dos

resultados finais. A análise de dados coletados foi feita de forma intuitiva a partir das descrições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa pesquisa foi desenvolvido uma atividade “*Árvore Aritmética*”.

Conteúdo Trabalhado

- ✓ Adição

Objetivo Geral

Estimular a compreensão da Adição.

Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar os símbolos que representam as operações de adição;
- ✓ Resolver as operações da adição
- ✓ Utilizar materiais manipuláveis para o desenvolvimento de conceitos matemáticos;

Materiais:

- ✓ Tabuleiro (árvore);
- ✓ Três dados;
- ✓ Frutos;

Apresentação do material

“*Árvore Aritmética*” foi confeccionado com E.V.A e com outros materiais (anexo A). O tabuleiro foi dividido em três partes: folhas, caule e frutos. Cada parte da árvore tinha uma função de exercício.

As folhas têm a função demonstrativa de receber os frutos.

Os frutos possuem a função de auxiliar os alunos na contagem das somas das operações.

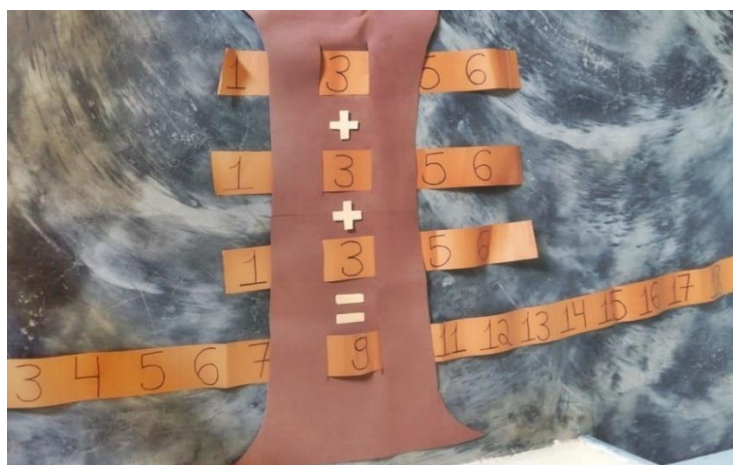
Figura 1. Folhas e frutos.



Fonte: Autoria própria.

O caule contém a função de receber as quatro tiras numéricas feitas de papel cartão marrom. As três primeiras tiras contêm a numeração de 1 (um) a 6 (seis) de acordo com a numeração de cada dado, a quarta tira contém os resultados da soma dos dados de 1 a 18, ou seja, a mesma possui os resultados das operações que serão montadas pelos alunos após jogarem os dados e procurarem nas tiras que estarão fixadas no caule cada número obtido no dado, assim formando uma operação de adição.

Figura 2. Caule e tiras com números dos dados e resultados das operações de adição.



Fonte: Autoria própria.

A Árvore Aritmética contém 3 (três) dados com numeração de 1(um) a 6 (seis), tamanho médio confeccionado com papelão e EVA. A função dos mesmos é ajudar os alunos a formar operações de adição, ou seja, cada aluno jogando o dado obterá um número, para assim procurar o número obtido no dado nas tiras da árvore, assim formando a operação de adição.

Figura 3. Árvore Aritmética



Fonte: Autoria própria.

Início da atividade

Para preservar o anonimato dos alunos participantes da pesquisa optamos por apresentar nomes fictícios na apresentação dos dados.

Quadro 1. Nomes fictícios dos alunos

Menina	Menino
Helena	Dudu

Fonte: Autoria própria.

Inicialmente foi colocada à sala com todas as cadeiras em círculos, depois dessa etapa, foi colocado todo material no chão, no meio do círculo. Após os alunos chegarem à sala, juntamente com a coordenadora pedagógica, a mesma pediu para que um dos quatro se apresenta e apresenta os demais colegas.

Assim, Dudu se apresentou a colega. Em seguida a coordenadora pedagógica me apresentou para eles e iniciamos a atividade.

Primeiro Momento:

Pesquisadora – Vocês conhecem o sinal da adição?

Todos – Sim tia⁴. Em seguida da resposta, apresentamos o sinal de adição feito com E.V.A. **Pesquisadora** – Conhecem?

Dudu, Helena – Eu conheço tia.

⁴ Eles chamam os professores de tia.

Ângela ficou em silêncio. Mesmo assim, **a pesquisadora tornou a perguntar:** E você, conhece?

Ângela e Helena – Sim tia.

Figura 4. Apresentação do sinal de adição.



Fonte: Autoria própria.

Após a explicação foi iniciado a atividade. Primeiro, apresentei o material explicando parte por parte “temos uma árvore aritmética com três partes, essa parte verde é as folhas da árvore, a parte marrom é o caule, esses quadradinhos no caule são onde vamos colocar os números da soma da operação, nas tiras estão os números que iremos utilizar e esses três cubos grandes são dados, cada dado possui números de 1 a 6”.

Figura 5. Explicação da atividade.



Fonte: Autoria própria.

Como sabíamos muito pouco sobre o nível de aprendizagem dos alunos, iniciamos a atividade apenas utilizando dois dados com o objetivo de realizarmos adição com números menores, apenas de 1 a 12. Dependendo do desenvolvimento dos mesmos acrescentaríamos o terceiro dado.

O primeiro a jogar o dado foi Dudu. O número sorteado foi o três. Foi perguntado a ele o “número que caiu no dado”.

Dudu respondeu contanto as bolinhas do dado – Tia é um, dois, três. Observe na figura abaixo.

Figura 6. Dudu contanto as bolinhas do dado.



Fonte: Autoria própria.

Pesquisadora – Muito bem Dudu. Parabéns!

Agora quero que procure na primeira tira do caule da árvore o número três. Ele sentou perto da árvore e **disse apontando o dedo para a primeira tira: Essa tia?**

Pesquisadora – Sim, procure o número três na tira. Ele iniciou contanto um, dois, três. Chegando ao número três,

Ele disse – Aqui tia.

Figura 7. Dudu encontrando o número três na segunda tira do caule.



Fonte: Autoria própria.

Pesquisadora – Encontrou parabéns! Agora é a vez de Helena jogar o dado.

Helena, além de ter a Síndrome de Down, também é cadeirante. Helena jogou o dado e obteve o número cinco.

Pesquisadora – Que número caiu no dado?

Helena respondeu mostrando o valor com cinco dedos, afirmando que era o valor que estava no dado. Em seguida foi pedido para Helena procurar o número cinco na segunda tira do caule da árvore. Como Helena era cadeirante levei a tira e coloquei sobre suas pernas, pedimos para identificar o número do dado correspondente ao da tira. Ela iniciou contando um, dois, três, quatro, cinco, chegando ao cinco.

Helena – Achou tia.

Pesquisadora – Esse?

Helena – Sim.

Pesquisadora – Parabéns!

Depois de Dudu e Helena terem jogado os dois dados e identificado os números nas tiras do caule, explicamos a eles que tínhamos acabado de forma uma operação de adição $3 + 5$ e que o próximo passo era encontrar o resultado dessa operação. Neste momento apresentamos as frutas (maçãs) e explicamos que teriam que encontrar o resultado.

Entreguei⁵ a Dudu dez maçãs e pedi para ela retirar apenas três maçãs e colocar em cima da folha da árvore. Assim Dudu fez, colocou sobre as folhas da árvore três maçãs, depois de colocado,

Perguntou – E agora tia, devolvo as outras?

Pesquisadora – Entregue as que sobraram a Helena. Agora é a vez de ela colocar as maçãs em cima da folha da árvore.

Após Dudu entregar maçãs, pedi para Helena me entregar cinco maçãs. Ela entregou as cinco maçãs corretamente, coloquei-as nas folhas da árvore maçãs.

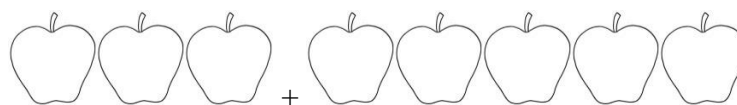
Figura 8. Maçãs de Helena.



Fonte: Autoria própria.

⁵ Em algum momento os verbos se apresentam na primeira pessoa do singular, por se tratar de uma ação exclusiva da primeira autora deste trabalho.

Posteriormente organizei as maçãs lado a lado em fileira deixando um espaço no meio para colocar o sinal de adição, como no exemplo abaixo.



Logo após de colocar as maçãs nessa ordem, pedi para Dudu e Helena contarem junto todas as maçãs. Assim, iniciaram a contagem.

Dudu e Helena – Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.

Dudu mostrando os dedos afirmou que tinha oito maçãs.

Figura 9. Dudu mostrando o resultado da soma das maçãs.



Fonte: Autoria própria.

Pesquisadora – Isso mesmo! Temos oito frutas, agora vamos colocar aquele sinalzinho que mostrei a vocês lembram?

Dudu e Helena balançaram a cabeça dizendo que sim.

Pesquisadora – Vamos colocar no meio das maçãs para podemos formar a operação que está no caule da árvore. Dudu pegou o sinal que estava do lado da árvore.

Coloquei o sinal e expliquei que a soma de três maçãs mais cinco maçãs era igual a oito maçãs, ou seja, igual à operação que tínhamos montado no caule da árvore. Depois disso, expliquei que tínhamos que procurar o resultado da operação na terceira tira da árvore. Como Helena é cadeirante e a árvore estava no chão, pedi para Dudu procurar o número oito na tira.

Dudu - Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Aqui tia, esse é o número oito.

Pesquisadora – Muito bem! Parabéns.

Diante da atividade observamos que eles são capazes de aprender. O Dudu, por exemplo, é um aluno com bastante desenvoltura e muito esperto. O, ele o tempo todo ele quis participar da atividade proposta, mas possui certa dificuldade no pronunciamento das palavras, dos números, essa característica é comum entre as pessoas com Síndrome de Down, pois muitos não conseguem desenvolver bem a linguagem.

A aluna Helena, além da Síndrome de Down, é cadeirante. Ela tem dificuldade de movimentação nos olhos, mas não a impediu de participar da atividade, pelo contrário, demonstrou ser uma aluna com potencialmente de aprendizagem, pronuncia bem as palavras e é bastante carismática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa propôs analisar as contribuições de atividades que envolvem o uso dos materiais manipuláveis com estudantes com Síndrome de Down, que ocorreu com aplicações de duas atividades na Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) localizada na Microrregião do Cariri no Estado na Paraíba.

É importante salientar que essa pesquisa foi bastante inovadora para a Associação, pois, a coordenadora pedagógica argumentou que nunca ninguém da área de Licenciatura em Matemática tinha ido propor uma pesquisa no local que se envolve conteúdos matemáticos.

No decorrer da aplicação da atividade notamos que os alunos não apresentavam conhecimentos sobre o conceito de adição e que havia mais dificuldades ainda na associação e representação dos números, ou seja, parecia que eles estavam tendo o primeiro contato com aquela operação naquele dia.

Baseado na atividade que desenvolvemos e analisamos percebemos que as pessoas com Síndrome de Down têm condições de aprender, e que cada aprendizagem foi única, cada um apresentou uma afinidade com a atividade, criou caminhos de desenvolvimentos diferentes, tinham habilidades e dificuldades distintas e o mais importante, cada um deles apresentou o seu progresso.

Durante a análise dos dados obtidos, constatamos que a utilização dos materiais manipuláveis, “Arvore Aritmética” foi significativa para o ensino de adição, pois através desse recurso didático conseguimos envolver os alunos com SD em um momento de aprender Matemática de forma lúdica, os mesmos foram os protagonistas dos seus próprios desenvolvimentos, despertados cada um no seu tempo.

Portanto, percebemos que os materiais manipuláveis são recursos importante para o ensino com pessoas com Síndrome de Down e o mesmo, ajuda a constituir uma relação de confiança entre professor e aluno.

Sabemos que o resultado com o trabalho com pessoas com deficiência não é rápido, mas consideramos que Dudu, Helena apresentaram resultados significativos frente a atividade proposta, pois conseguiram identificar os números, os contar e depois conseguiram resolver as somas corretamente, estabeleceram relações entre os objetos e a representação dos números.

Além disso, expressaram ideias sobre o que estava sendo explorado. Desse modo, consideramos que o uso do lúdico, materiais manipulativos e objetos podem contribuir com o ensino de Matemática de pessoas com Síndrome de Down.

Sendo assim, concluímos que ainda há necessidade de refletir sobre novos estudos, com novas tendências de pesquisas, estudos envolvendo o ensino de Matemática as diferentes necessidades educacionais, sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao ensino para pessoas com deficiências, sobre como os educadores buscam conhecimento para desenvolver a Educação Matemática Inclusiva em sala de aula, etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. O que é Síndrome de Down. 1984. Disponível em: <http://www.fsdown.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down/> acesso em: 02 de março de 2019.

BRASIL. Fundação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. O que é Síndrome de Down. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2001.

GERRA, E.L.S. Manual de pesquisa qualitativa. Belo Horizonte. 2014, p. 15.

LOPES, J. A.; ARAUJO, E. A. O Laboratório de Ensino de Matemática: implicações na formação de professores. In: Zetetiké, v. 15, n. 27, p. 57-70, jan./jun. 2007.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sérgio (org.). O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAAD, S, N. Preparando o caminho para a inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SCHWARTZMAN, J.S.et al. Síndrome de Down. São Paulo: Ed. Memnon, 2003.

SILVA, M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. Rev. Lusófona de SILVA, R.N; DOMENICO, P. A. Educação especial da criança com Síndrome de Down. *Pedagogia em Foco*. São Paulo. 2014, p.26.

VIEIRA, J. A, SILVA, D.H.G. A abordagem críticas e não críticas em análise do discurso. Brasília: Plano, 2002.

A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GRAPHMATICA NO ENSINO DE FUNÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Claudilene Gomes da Costa ¹
Thales Pessoa de Souza Silva ²

RESUMO

Diante da realidade atual da sociedade, muitos professores e pesquisadores tem desenvolvido muitas pesquisas no que diz respeito a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta pedagógica, porém, muitos professores que não tiveram uma formação inicial voltada para a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, ao ingressarem na docência priorizam o ensino tradicional. Nesse sentido, foram desenvolvidas duas oficinas com o software Graphmatica, sendo os sujeitos 28 alunos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal da Paraíba, com o intuito de inserir esse recurso didático no processo de formação inicial desses futuros professores. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa em relação a abordagem do problema caracteriza-se como qualitativa, já em relação aos objetivos caracteriza-se como exploratória e quanto aos procedimentos técnicos utilizados caracteriza-se como um estudo de caso. Ao final da pesquisa, os resultados mostraram bastante satisfatórios, uma vez que, que os graduandos do curso de Licenciatura em Matemática estiveram aptos a compreender as competências matemáticas e tecnológicas necessárias para fazer um bom uso desse recurso didático quando iniciarem a carreira docente. Percebeu-se ainda, que os alunos mesmo estando em um Curso de Licenciatura em Matemática apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem de conceitos de funções, especificamente na visualização e construção gráfica. Cabe destacar que, uso de softwares pode vir a contribuir em diversos conteúdos da matemática coadjuvando para o conhecimento de diferentes metodologias de ensino, proporcionando um ambiente de aprendizagem propício para a problematização, compreensão e abstração dos conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, Ensino de Matemática, Funções, Graphmatica.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação tem fomentado amplos debates sobre as potencialidades e limitações dessas tecnologias no âmbito escolar. Atualmente, a prática docente, muitas vezes, ainda segue um modelo de ensino regido por pressupostos conservadores, no qual os estudantes são vistos apenas como receptores de informações, tornando passiva a sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as competências desenvolvidas nos alunos não ultrapassam

¹ Doutora pelo Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, claudilene@dcx.ufpb.br;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, thalespessoal@hotmail.com;

a memorização e a forma mecânica de resolver as diversas listas de exercícios propostas pelos professores em sala de aula.

Em contrapartida, os documentos oficiais que regem a educação básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), afirmam que deve ser adotado uma prática docente guiada sob uma nova perspectiva, no qual favoreça o desenvolvimento de habilidades e métodos que façam os discentes acompanharem as constantes mudanças da sociedade (BRASIL, 2000).

Seguindo esse pensamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes durante essa etapa de ensino, entre elas o protagonismo dos mesmos em relação ao desenvolvimento do conhecimento (BRASIL, 2017). Nesse sentido, os professores devem proporcionar um ambiente de aprendizagem, onde os alunos sejam estimulados a lidar com diferentes situações e buscar soluções para a resolução de diversos problemas, em qualquer disciplina ou área do conhecimento.

Diante dessa realidade, alguns autores na área de Educação Matemática, tais como: Moran, Massetto e Behrens (2012), Imbérnom (2010), Vieira (2011), Rolkouski (2011) tem desenvolvido muitas pesquisas no que diz respeito a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta pedagógica, cuja prática é defendida por permitir novas oportunidades de aprendizagem no ambiente educacional, devido ao fato que este recurso está direta ou indiretamente relacionado com o cotidiano dos alunos.

Nesta esteira, corroboramos com a ideia de Richit (2010) quando afirma que a utilização das tecnologias sob uma perspectiva educacional propicia diferentes maneiras de promover a prática docente. Dessa forma, os professores precisam ousar no uso dessas ferramentas, para que seja possível criar ambientes de aprendizagem onde os alunos problematizem os processos e os meios utilizados.

Para Romero (2006, p.1),

A tecnologia, [...] disponibiliza oportunidade de motivação e apropriação do conteúdo estudado em sala, uma vez que em muitas escolas de rede pública e particular, professores utilizam recursos didáticos como lousa e giz para ministrarem suas aulas. (ROMERO, 2006, p.1).

Diante do exposto, os alunos serão influenciados a participarem das aulas, devido às estratégias de pesquisa, descoberta, colaboração, realidades e simulações, proporcionada pelo

uso das TIC, transformando assim o que antes era estático passando assim para um ensino dinâmico e contínuo.

É importante salientarmos que a formação continuada de professores se torna indispensável nessa era digital para que os mesmos possam promover o desenvolvimento de práticas cidadãs de uso das TIC. Além disso, sabemos que muitos professores que não tiveram uma formação inicial voltada para a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e que ao ingressarem na docência priorizam o ensino tradicional que foi abordado anteriormente, ou utilizam essas ferramentas apenas como forma de distração dos discentes, sem proporcionar nenhuma problematização sobre a utilização dos mesmos.

De acordo com Ponte, Oliveira e Varandas (2003, p. 23),

A tarefa dos programas de formação não é ajudar os futuros professores a aprender a usar estas tecnologias de um modo instrumental, mas considerar como é que elas se inserem do desenvolvimento do seu conhecimento e identidade profissional. (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2003, p. 23).

Nesta perspectiva, é indispensável que os professores tenham conhecimento sobre os novos métodos de ensino, para que seja possível adequar as suas práticas, para que seja possível o desenvolvimento de habilidades e competências definidas para a educação básica atual.

Salientamos também que para o ensino de funções, por exemplo, os recursos tecnológicos podem proporcionar uma exploração de definições que, com aulas expositivas se tornavam difíceis de compreender, o que ocasionava os alunos não desenvolverem as habilidades propostas por esse conteúdo.

Segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), o estudo de funções pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem algébrica, como também a linguagem das ciências, tornando possível estabelecer relações entre algumas grandezas e modelar problemas matemáticos. Assim, nos vislumbramos e explorar este *software* Graphmatica para subsidiar o desenvolvimento das atividades do nosso projeto de pesquisa. E o conteúdo escolhido foi o estudo de funções.

Nesse sentido, como parte integrante de um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal da Paraíba, com vigência 2016-2017, intitulado como “Uma investigação sobre o uso da informática na Formação de Professores de Matemática: O uso de *softwares* educacionais no estudo de Funções no Ensino da Matemática” que tinha como objetivo investigar a utilização das TIC no ensino de matemática, foram desenvolvidas oficinas com o *software* Graphmatica, sendo os sujeitos alunos do curso de Licenciatura em Matemática, da

universidade citada anteriormente, com o intuito de inserir esse recurso no processo de formação inicial desses futuros professores, para que posteriormente, seja possível o seu uso em sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho de investigação, quanto a sua abordagem do problema, pode ser caracterizada como qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) na pesquisa qualitativa não será considerada a representatividade numérica como fator determinante para a solução da nossa problemática, mas sim a análise dos dados obtidos.

Já relação aos seus objetivos, podemos identificá-la como uma pesquisa exploratória, visto que “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Desta forma, foram desenvolvidas algumas atividades, tendo como foco principal a utilização do Graphmatica no estudo do conteúdo de funções afim, quadrática, exponencial e logarítmica, possibilitando por meio de experiências práticas uma maior familiaridade do pesquisador com o problema investigado (GIL, 2010).

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizado o estudo de caso, uma vez que essa pesquisa nos permite fazer um estudo mais aprofundado em relação ao que foi pesquisado, a fim de analisar e obter um conhecimento mais amplo e detalhado sobre o nosso objeto de pesquisa.

No que diz respeito à coleta de dados, foram utilizadas a observação e o questionário. Corroboramos com Gil (2008) quando afirma que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Do mesmo modo, o questionário foi escolhido para subsidiar essa pesquisa, cujo objetivo era identificar o entendimento dos alunos com relação ao uso do software. Dessa forma, foram propostas algumas atividades com perguntas que deveriam ser respondidas de forma escrita, que abordavam alguns conceitos das funções supracitadas, entre eles: pontos de intersecção, raízes e coeficiente linear.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 191), a observação possibilita “identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas que orientam o seu comportamento”, assim, foi analisado o comportamento dos estudantes em relação a utilização do Graphmatica durante a culminância das oficinas.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de 2 (duas) oficinas com duração de 4 horas, respectivamente, sobre a utilização do *software* Graphmatica no estudo das funções, realizadas com 28 estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba/ Campus IV, localizada no município de Rio Tinto/PB, que teve como intuito proporcionar a esses alunos um breve conhecimento dessa nova realidade educacional, introduzindo as TIC durante a sua formação acadêmica.

Na primeira oficina, trabalhamos os conteúdos das funções afins e quadráticas, fazendo uma breve revisão dos mesmos e explicando as funcionalidades do Graphmatica. Dessa forma, foi mostrado como as funções deveriam ser digitadas para que fosse possível a construção dos gráficos, como também o que era atribuído em cada parte do *software*.

Analogamente, na segunda oficina foram abordados os conteúdos das funções exponenciais e logarítmicas, evidenciando a influência dos seus coeficientes sobre o gráfico, suas semelhanças e diferenças.

No que diz respeito às atividades, a primeira questão tinha como objetivo explorar o coeficiente linear através da construção e da visualização dos gráficos de funções afins.

Na segunda atividade foi proposto aos alunos a construção das seguintes funções: $f(x) = x - 1$ e $f(x) = -x + 1$, com o intuito de visualizar o que ocorre no gráfico, quando alterava o valor do coeficiente angular e linear da função.

Na terceira, foi pedido para que os alunos identificassem, a partir da representação gráfica das funções $f(x) = -x^2 + 3x - 1$ e $f(x) = x^2 - 3x + 1$, o que ocasionava após a variação do sinal dos coeficientes das funções citadas.

Em relação a quarta questão, a mesma evidenciava a construção do gráfico das funções $f(x) = \left(\frac{1}{4}\right)^x$ e $f(x) = 4^x$, tendo como propósito a observação de alguns conceitos relacionados à função exponencial, como o motivo pelo qual o coeficiente “a” desta função não pode ser zero.

Na quinta atividade foi proposta a construção das funções $f(x) = \log(x)$, $f(x) = \log(x + 1)$ e $f(x) = \log(x - 1)$ utilizando o *software* Graphmatica, para que posteriormente, fossem marcados os pontos que os alunos consideravam importantes.

Analogamente, para as funções $f(x) = 2\log(x)$, $f(x) = 2\log(x + 1)$ e $f(x) = 2\log(x - 1)$.

Na sexta questão, como forma de revisar tudo o que foi ensinado durante a culminância da oficina, foi proposto a construção do gráfico das seguintes funções: $f(x) = \frac{x}{3} + 1$, $f(x) = \frac{5x^2}{x} + 11x$, $f(x) = e^x$, $f(x) = (x + 1)^2 - (x - 1)^2$, $f(x) = 4\log(2x + 1)$.

No término da oficina, foi aplicado um questionário prognóstico no qual possuía cinco perguntas que abordavam sobre a experiência dos alunos na utilização do Graphmatica no estudo de funções.

A primeira questão era tinha como objetivo identificar se o *software* foi eficaz e surtiu efeitos positivos em relação a aprendizagem dos conteúdos estudados, a fim de estabelecer as influências causadas pelo Graphmatica para o ensino de funções.

Na segunda questão foi visado a identificação das dificuldades apresentadas pelo Graphmatica acerca do seu uso no ensino dos conteúdos abordados no momento da oficina, com o intuito de problematizar a sua viabilidade didática.

Em relação a terceira questão, a mesma teve como objetivo identificar os benefícios trazidos pelo *software* para o ensino de Matemática, especialmente no que se refere ao conteúdo de funções.

A quarta questão consistia em saber se o Graphmatica tinha um potencial motivador, visto que, grande parte dos estudantes atuais gostam e fazem uso de algum recurso tecnológico.

Na última questão buscou compreender as vantagens que o *software* proporciona para o ensino de Matemática quando comparado com o ensino tradicional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *software* Graphmatica

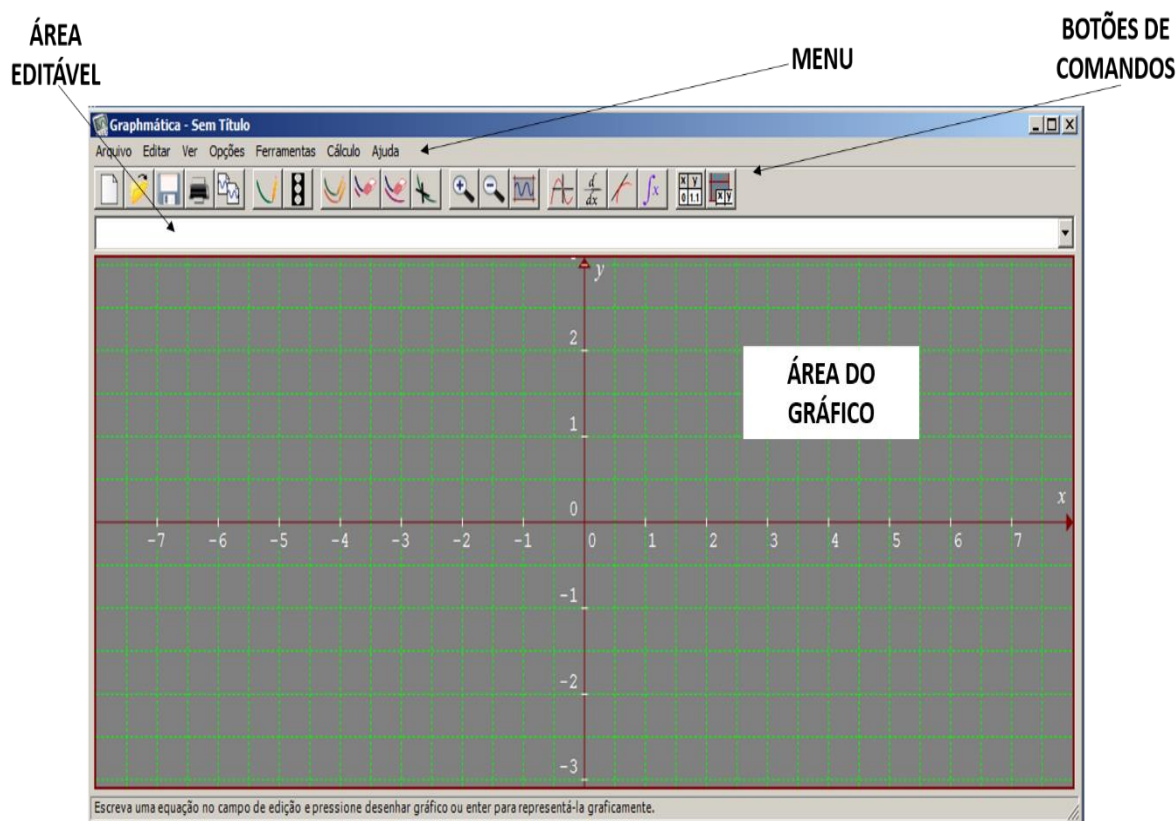
O Graphmatica é um *software* desenvolvido por Keith Hertzner, tendo como principal objetivo a construção de gráficos em 2D (duas dimensões) de funções, como: afim, quadrática, exponencial, logarítmica e hiperbólica. Analogamente, o mesmo possibilita aplicações em outras áreas da matemática, devido ao fato de também poder ser aplicado no Cálculo Diferencial e Integral e na Trigonometria.

Segundo o exposto, Néri (2007, p.1) expõe que:

O Graphmática é versátil, uma vez que possibilita, em trigonometria, trabalhar com o ângulo em graus ou em radianos. Além disso, os gráficos podem ser representados com coordenadas cartesianas ou em polares, facilitando a criação de figuras que envolvam funções trigonométricas. (NÉRI, 2007, p.1).

O *software*, em sua tela principal, é composto por uma barra de menu, botões de comandos, uma área editável das funções e uma área para o gráfico, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 1 – Tela inicial do Graphmatica



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Desenvolvimento da oficina

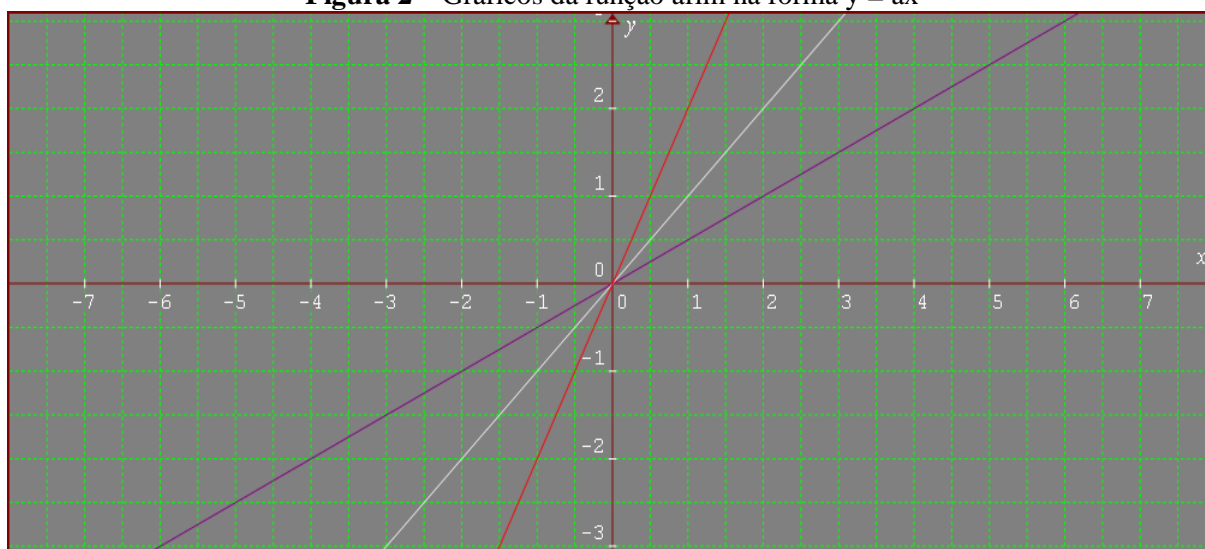
Inicialmente, foi realizada uma revisão dos conteúdos de função afim, quadrática, exponencial e logarítmica, com o intuito de relembrar aos alunos tais conteúdos para facilitar a compreensão e o entendimento dos gráficos plotados. Posteriormente, a oficina se sucedeu através da explicação do *software* Graphmatica, no qual foram destacadas as suas funcionalidades, potencialidades e benefícios que ele pode oferecer para o ensino da matemática, como também os algoritmos a serem utilizados no momento da construção dos gráficos.

O uso do *software* foi exemplificado por meio de alguns gráficos plotados pelo ministrante da oficina, no qual serviu para a percepção dos alunos acerca da maneira no qual as funções deveriam ser digitadas na área editável para que fosse possível a visualização dos mesmos. Entretanto, por consequência da quantidade de assuntos abordados, a oficina foi dividida em dois dias, para que não houvesse uma sobrecarga conceitual nos estudantes, assim, no decorrer deste trabalho, a análise será realizada de maneira geral, sem distinção dos diferentes momentos.

A partir das atividades aplicadas, foram analisados os comportamentos dos alunos em relação a utilização desse recurso didático. Os dados obtidos por intermédio do questionário prognóstico também foram levados em consideração durante o momento de análise.

Durante a realização da primeira atividade era esperado que os alunos construíssem os seguintes gráficos:

Figura 2 – Gráficos da função afim na forma $y = ax$



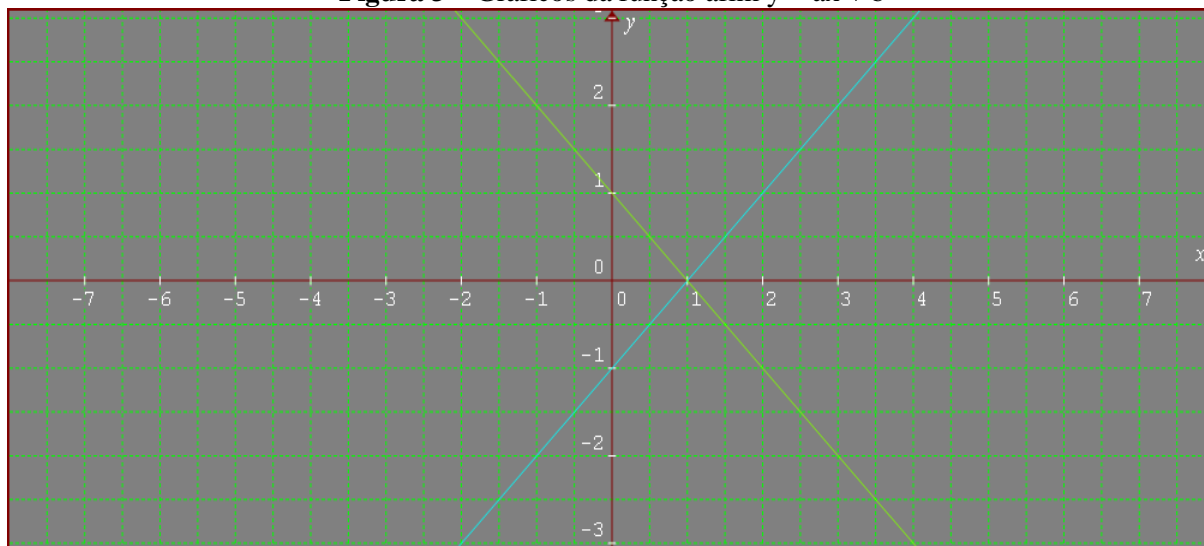
Fonte: Elaboração própria, 2019.

Nesse momento, um dos alunos afirmou: *O gráfico é de uma função afim, porque é uma reta*. Outro completou: *Também dá para perceber que o gráfico vai ficando em pé, cada vez que a gente digitava uma função diferente*.

Dessa forma, percebeu-se que através dessa plotagem os alunos conseguiram identificar qual o tipo de gráfico que caracterizava as funções propostas na questão, como também compreender a contribuição do coeficiente angular das funções afins para o gráfico, apenas pela sua observação.

Em relação à segunda questão, foi proposto que os discentes plotassem outros gráficos de funções afins, porém, desta vez foi destacado o sinal do coeficiente angular e a mudança do coeficiente linear. Assim, esperava-se os seguintes gráficos:

Figura 3 – Gráficos da função afim $y = ax + b$

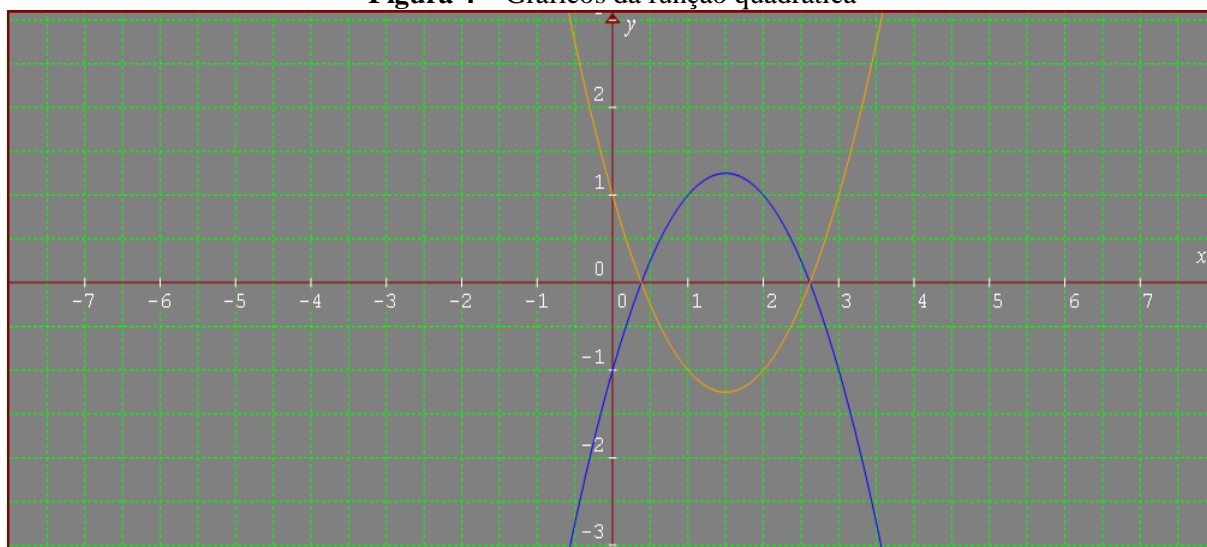


Fonte: Elaboração própria, 2019.

Neste instante, após serem questionados sobre o que aconteceu com a alteração do sinal do coeficiente em questão, um estudante expressou: *O gráfico mudou de direção*. A partir disso, os alunos conseguiram constatar que a mudança do sinal do coeficiente angular alterou o crescimento e decréscimo do gráfico. Tiveram também a competência de perceber que as funções possuem coeficientes lineares idênticos.

Posteriormente, na terceira atividade, os estudantes foram desafiados a construir o gráfico abaixo.

Figura 4 – Gráficos da função quadrática



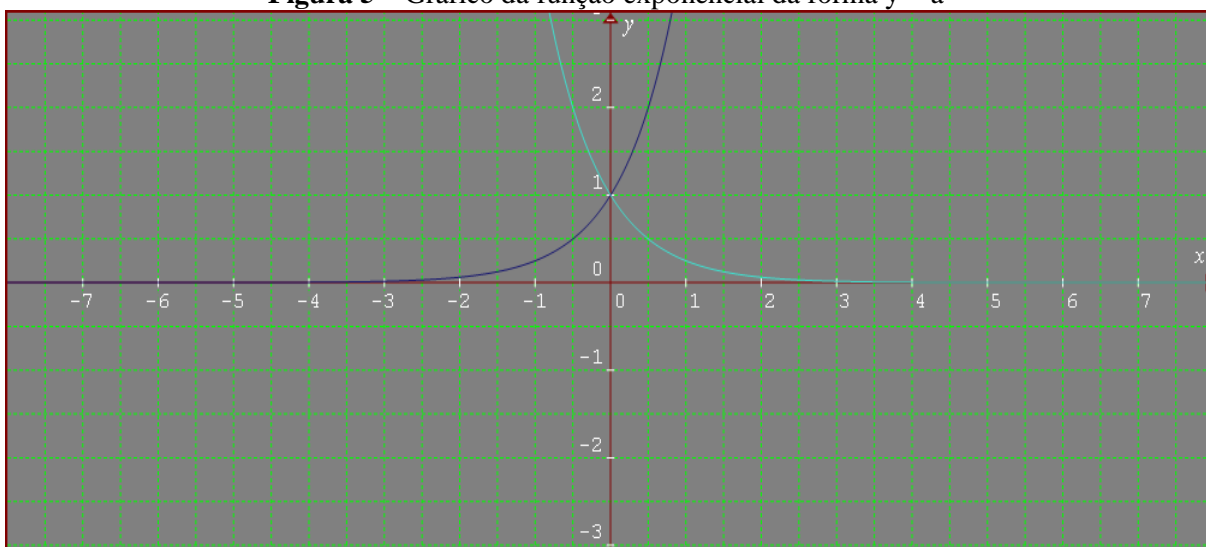
Fonte: Elaboração própria, 2019.

A partir da visualização do gráfico e após o ministrante questioná-los sobre o que os coeficientes da função quadrática influenciam no gráfico, um aluno afirmou: *Na função quadrática, acontece algo parecido com o que ocorre na função afim. O coeficiente c é onde o gráfico da função vai intersectar o eixo das ordenadas e o coeficiente a vai ter a função de um coeficiente angular.*

Assim, ficou nítido que os estudantes conseguiram visualizar o que ocorre após a mudança dos coeficientes a e c das funções quadráticas, colocando em evidência alguns conceitos que, por meio de um ensino tradicional, talvez não fossem compreendidos. Percebemos também que os discentes relacionaram o conteúdo abordado na atividade anterior com o desta questão, possibilitando o alcance dos objetivos proposto para tal atividade.

No que diz respeito a quarta atividade, os alunos deveriam plotar gráficos de funções exponenciais, como é mostrado na figura abaixo e analisá-lo.

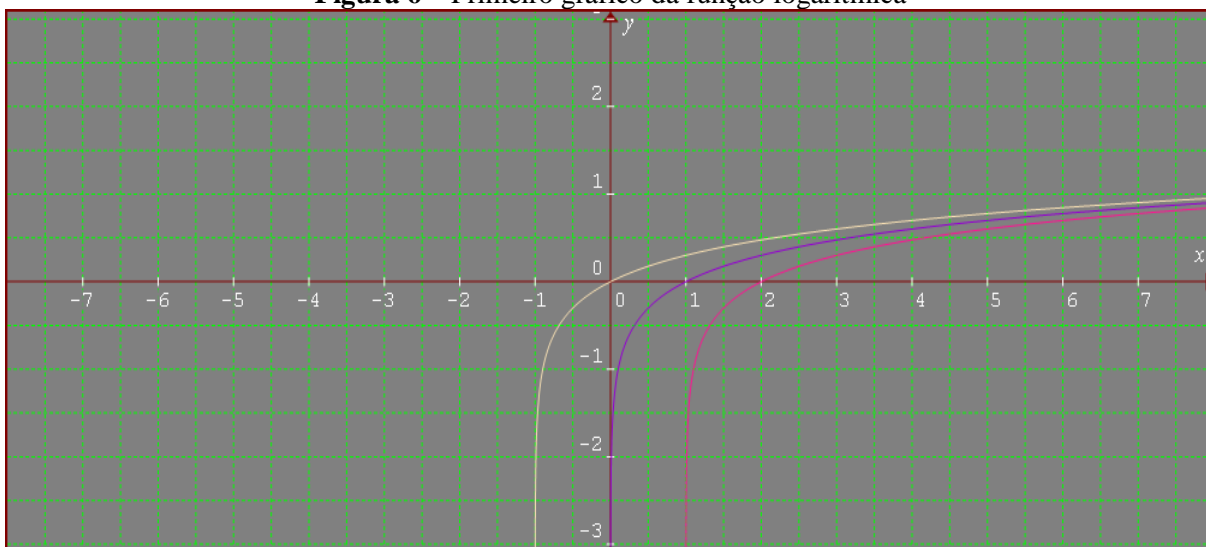
Figura 5 – Gráfico da função exponencial da forma $y = a^x$



Fonte: Elaboração própria, 2019.

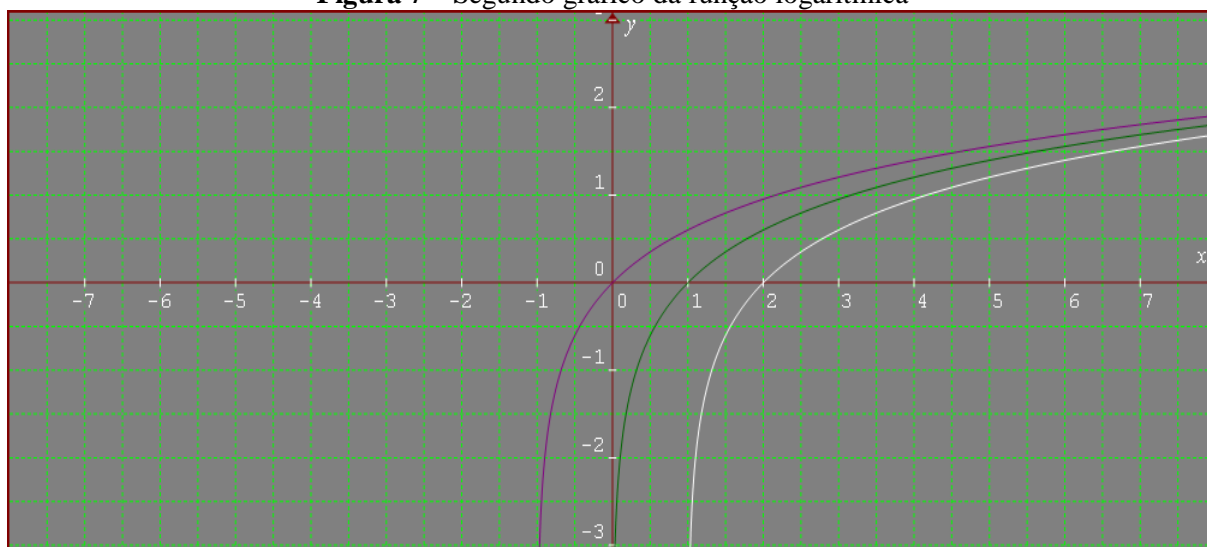
Em relação a última atividade, os alunos plotaram os gráficos mostrados abaixo.

Figura 6 – Primeiro gráfico da função logarítmica



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Figura 7 – Segundo gráfico da função logarítmica



Fonte: Elaboração própria, 2019.

A partir dos gráficos expostos, os graduandos observaram a influência do logaritmando para com o gráfico da função. Neste momento, um aluno afirmou o seguinte: *Acho que o logaritmando interfere no ponto de intersecção com o eixo das abscissas, mas não tenho certeza.*

Diante disso, houve um momento de explicação para sanar as dúvidas referentes ao conteúdo abordado, assim, foi exposto que o logaritmando interfere no ponto de intersecção com o eixo Ox. Depois dessa explicação, os discentes conseguiram atingir os objetivos da atividade.

Após análise do desenvolvimento da oficina, foram avaliadas as respostas obtidas a partir do questionário prognóstico, que exerceu um papel muito importante para reconhecer a apreciação desses futuros professores, sob a perspectiva de um ensino mediado pelas TIC. Um dos aspectos importantes foi que nenhum dos estudantes conhecia o Graphmatica, assim, foi pensado em uma possível rejeição dos alunos sobre o *software* abordado, com base nisso, foram analisadas as respostas de todos os alunos referente às questões abordadas no questionário e serão destacadas algumas delas no decorrer deste trabalho.

Acerca da questão “*O software Graphmatica influenciou positivamente em sua aprendizagem? Justifique.*”, constatamos que o programa beneficiou os alunos em relação a visualização dos conceitos implícitos nos gráficos das funções. Como forma de exemplificação, serão apresentadas a seguir, algumas respostas.

Resposta do aluno A: *Com o Graphmatica foi possível visualizar melhor o gráfico das funções.*

Resposta do aluno B: *O Graphmatica nos fez entender melhor o crescimento e decrescimento das funções e o que representa cada coeficiente.*

Em relação à pergunta “*Quais as possíveis dificuldades que o software Graphmatica apresenta para o ensino da Matemática?*”, notamos que foram destacadas alguns tópicos no qual dificultou a sua utilização. Nesse sentido, destacamos as seguintes respostas.

Resposta do aluno C: *Inicialmente, a utilização deste software foi difícil, porque não tinha conhecimento sobre ele, mas no decorrer da oficina entendi o seu funcionamento.*

Resposta do aluno D: *A parte mais difícil foi entender como as funções teriam que ser digitadas na barra de entrada.*

Resposta do aluno E: *Não houveram muitas dificuldades para criar os gráficos, mas vejo que uma possível dificuldade seria a quantidade de computadores disponíveis para os alunos nas escolas.*

Sob esse prisma, sabe-se que com a evolução tecnológica que vem acontecendo nos dias de hoje, se faz necessário que a escola acompanhe esses novos desafios, uma vez que essas mudanças estão presentes no dia a dia dos alunos. Mas, é claro que esta não será uma tarefa fácil, pois inserir um novo instrumento na sala de aula implica em mudanças pedagógicas, onde o professor é a peça chave, e para isto é preciso promover uma formação inicial de qualidade aos futuros professores de Matemática.

Já na pergunta “*Quais os benefícios que o software apresenta?*”, ficou nítido que a visualização foi um dos fatores mais comentados pelos alunos, pois por meio dele foi possível problematizar alguns aspectos gráficos das funções propostas durante a atividade.

Segundo o exposto, Neitzel (2001) destaca ainda que esse recurso deve ser utilizado como um acelerador de oscilação do modelo educacional, contribuindo para o professor compreender que a educação não é apenas a transmissão de conhecimento, mas um meio de elaboração de conhecimento pelo aluno, como objeto do seu próprio ajuste intelectual.

Em relação a questão “*O software Graphmatica lhe desperta interesse e motivação para o estudo do conteúdo proposto na oficina? Justifique.*”, destacamos o seguinte:

Resposta do aluno F: *Foi muito interessante a sua utilização, a aula se tornou mais dinâmica.*

Resposta do aluno G: *O software Graphmatica tornou a oficina bastante interessante, pois a visualização dos gráficos foi muito interessante.*

Seguindo essa fala dos alunos, o *software* mostrou um grande potencial motivador, fazendo com que os alunos participem das aulas, sendo influenciados por estratégias de

descoberta, investigação e simulações. Deste modo, os mesmos irão compreender os conteúdos de uma forma mais prazerosa, sem perder o interesse e o estímulo.

Na questão “*Quais as vantagens que o software Graphmatica traz para atividades desenvolvidas no ensino da Matemática se comparadas ao trabalho no papel ou no quadro?*”, os estudantes fizeram algumas comparações entre o ensino tradicional e o norteado pelas TIC, como é exposto nas respostas abaixo.

Resposta do aluno H: *O ensino de funções com o Graphmatica proporcionou um melhor entendimento dos gráficos, que com o ensino por meio do quadro não podiam ser notadas.*

Resposta do aluno I: *A oficina com o Graphmatica mostrou que o ensino pode ser eficaz e prazeroso, pois as aulas tradicionais não são atraentes porque os professores só ficam no quadro copiando.*

Diante disso, Chagas (2010, p. 16) faz um comparativo em relação ao ensino mediado por meio das TIC, com as perspectivas tradicionais docentes.

A profissão de professor sempre teve uma relação direta com livros, giz, quadro negro e papel. Nos últimos anos, isso mudou bastante. O universo de recursos do docente entrou em expansão – pode não abrir mão do material de sempre, mas incorpora hoje uma relação direta com as tecnologias [...] trazendo novas perspectivas para o ensino. (CHAGAS, 2010, p. 16).

É importante frisar também, que para um uso adequado é necessário um bom planejamento, para que seja possível usufruir de todas as potencialidades que as TIC podem oferecer para o ensino de Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do ambiente escolar depende, hoje, de diferentes competências a serem desenvolvidas nos alunos, sejam elas: a capacidade de gerar, transmitir, processar, armazenar e recuperar informações de maneira eficiente. Deste modo, os estudantes precisam ter oportunidades de acesso aos recursos tecnológicos, pois por meio deles é possível utilizar diversos componentes, entre eles, os *softwares*.

O presente trabalho teve por objetivo apresentar um estudo que viesse a contribuir e facilitar a aprendizagem de conceitos das funções a partir da utilização do software. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma revisão da literatura sobre a utilização de recursos tecnológicos para o estudo de conteúdos de Matemática, mas especificamente, o conteúdo de funções, e

posteriormente, a aplicação da oficina pedagógica e um questionário, com alunos do Curso de Licenciatura em Matemática.

Ao iniciarmos a oficina, os alunos tiveram um pouco de dificuldade no que se refere ao manuseio do software Graphmatica, porém, no decorrer da oficina e a partir das explicações, o software se mostrou um programa fácil de manusear e eficaz no que lhe é proposto. Além disso, também ficou nítido que o software desperta o interesse e motiva os alunos a buscarem investigar o assunto estudado, pois possibilita um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e propício para testar e realizar comandos.

Por sua vez, as respostas obtidas pelos alunos por meio do questionário diagnóstico, nos proporcionou a compreensão que os sujeitos da pesquisa entenderam as competências matemáticas e tecnológicas intrínsecas nas tecnologias, fazendo com que resolvessem, construíssem, visualizassem e compreendessem gráficos de funções.

Dessa forma, os recursos disponibilizados pelo Graphmatica permitiram uma exploração gráfica e algébrica das funções, evidenciando novas metodologia de ensino de tais conteúdos, podendo proporcionar aos seus futuros alunos um ambiente de aprendizagem propício para a problematização, compreensão e abstração dos conceitos matemáticos, uma vez que os benefícios desses tipos de recursos didáticos, decorrerão da forma que como serão utilizados na sala de aula, ou seja, para que esses recursos nos forneçam efeitos positivos, é fundamental que haja um estudo intenso e uma organização do material que será proposto.

De modo geral, este trabalho contribuiu para aumentar o leque de opções em relação aos diversos métodos de ensinar, promovendo um incentivo a esses futuros professores a adequarem sua prática para uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ensino Médio**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CHAGAS, C. Novas perspectivas tecnológicas. **Revista TV Escola**, Curitiba, n. 3, p. 16, nov./dez. 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil, UAB/UFRGS, SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MORAN, J. M., MASSETTO, M. T., BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

NEITZEL, L. C. **Novas Tecnologias e Práticas Docentes: o hipertexto no processo de construção do conhecimento (uma experiência vivenciada na rede pública estadual de Santa Catarina)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NÉRI, I. C. **Guia do Usuário Graphmatica**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.graphmatica.com/user/GuiaDoUsuario-Graphmaticav2003p.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H; VARANDAS; J.M. O contributo tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Mercado de letras. Campinas, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**, 2 ed., Novo Hamburgo - RS, ASPEUR, Universidade Feevale, 2013.

RICHIT, A. **Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/tese%20adriana%20_richit.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática**. Curitiba: Ibplex, 2011.

ROMERO, C. S. **Recursos Tecnológicos nas Instituições de Ensino: planejar aulas de matemática utilizando softwares educacionais**. UNIMESP, Guarulhos, 11 p., nov. 2006. Disponível em: <<http://www.fig.br/fignovo/graduacao.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno.** Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

A UTILIZAÇÃO DOS APLICATIVOS MALMATH E SYMBOLAB NO ESTUDO DAS INTEGRAIS DUPLAS

Agnes Liliane Lima Soares de Santana¹
Elissandra de Campos Viegas²
Edilane de Lima Costa³
Claudilene Gomes da Costa⁴

RESUMO

Com o avanço da tecnologia em nossa vida cotidiana, a escola necessita acompanhar essas mudanças e assumir novos espaços, capazes de conceder, envolver, interagir, como também elaborar metodologias capazes de abranger múltiplas possibilidades ao ensino. Na Matemática, mas especificamente no ensino do Cálculo Integral, sabe-se das dificuldades apresentadas pelos alunos quando se faz necessário, por exemplo, realizar cálculos com integrais duplas. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo geral apresentar um estudo capaz de contribuir e facilitar o cálculo de integrais duplas, utilizando como ferramenta os aplicativos *MalMath* e *Symbolab* em dispositivos móveis. O estudo foi desenvolvido numa turma com 23 alunos da disciplina Cálculo Diferencial e Integral III do curso de Licenciatura em Matemática. A pesquisa realizou-se na Universidade Federal da Paraíba/Campus IV, na cidade de Rio Tinto-PB. A metodologia utilizada nesta pesquisa em relação aos objetivos foi a pesquisa exploratória, quanto aos procedimentos técnicos foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e estudo de caso, já quanto a abordagem do problema, foram utilizadas tanto pesquisa qualitativa, quanto a quantitativa. Já para coleta de dados foi aplicado um questionário diagnóstico. Como resultado, foi apurado que os aplicativos *MalMath* e *Symbolab* no estudo das integrais duplas permitiu aos alunos um melhor entendimento do conteúdo estudado. Deste modo, verificou-se que a oficina pedagógica ofereceu bons resultados quanto o estudo das integrais duplas, uma vez que todos os alunos atuaram com bastante entusiasmo nas realizações das atividades propostas durante a oficina, participando de todos os momentos.

Palavras-chave: *Symbolab*, *MalMath*, Dispositivos Móveis, Integral dupla, Ensino de Matemática.

¹ Mestra pelo Curso de Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, agnes@dcx.ufpb.br;

² Graduada pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. viegas.elissandra@hotmail.com;

³ Graduada pelo Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lane.ufpb@gmail.com;

⁴ Doutora pelo Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, claudilene@dcx.ufpb.br.

INTRODUÇÃO

As tecnologias fazem parte do nosso dia a dia por estarem presentes em toda parte. Hoje compreendemos a necessidade de sermos modernizados e nesse contexto de se modernizar que os dispositivos móveis se fazem presentes. Na sala de aula, por exemplo, é comum professores fazerem o uso do notebook para apresentar slides, da televisão para passar filmes, documentários e etc. Tudo isso com intuito de melhorar a aula. Diante dessa realidade, Pereira et. al. (2012), afirmam que:

Como já se ultrapassou a era da informação e hoje se vive a era do conhecimento, o objetivo é tirar o melhor proveito dos milhares de celulares disponíveis, usados pela maioria como meio de comunicação, principalmente dos alunos e inseri-los no contexto de ensino/aprendizagem como uma ferramenta, de forma a compartilhar experiências, transformar o conhecimento em valor e estimular o interesse no conteúdo abordado, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja algo agradável para o aluno, bem como para o educador. (PEREIRA et. al., 2012, p. 1-2).

Neste sentido, o uso de dispositivos móveis na sala de aula, surge para contribuir e somar com o entendimento do aluno em determinado conteúdo. Cabe ao professor perceber qual o conteúdo em que os alunos estão apresentando mais dificuldades e dessa forma enriquecer a aula com o uso de um dispositivo móvel, que além de já fazer parte da vida do aluno desde o ensino fundamental até a universidade, vai ser um suporte para a aprendizagem em sala de aula, como o celular, por exemplo, que é um dispositivo móvel, que já faz parte da vida do aluno. Pereira et. al. (2012) ainda enfatizam que:

Há diversas possibilidades de aliar a tecnologia à educação, mas para isso é necessário que o professor possua o conhecimento e o domínio do meio utilizado, além de criatividade para desenvolver atividades e entretenimentos para os alunos. A ideia é incorporar as tecnologias digitais, principalmente os móveis, para promover a mobilidade na educação, por meio de aplicativos específicos e recursos disponíveis (PEREIRA et. al., 2012, p. 3).

Percebe-se que muitos alunos apresentam grande dificuldade no estudo do cálculo de integrais, uma vez que, esses alunos estão acostumados ainda com o ritmo do ensino fundamental e médio, onde eles resolviam mecanicamente muitos exercícios, ou seja, o conteúdo não era totalmente absorvido, mas apenas decorado na maioria das vezes. Logo quando ingressam na universidade e se deparam com a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, parece coisa do outro mundo mesmo, sendo para muitos alunos um grande desafio.

Segundo Figueiredo et. al. (2013, p. 3) “A importância do ensino de integrais é inquestionável, pois ele representa a ferramenta de diversas aplicações, como por exemplo: cálculo de áreas; perímetros; volumes; trabalho; centro de massa; montante”. Observamos que têm muitas aplicações o cálculo de integrais, e para sua compreensão por parte dos alunos, os mesmos necessitam ingressar no ensino superior já com certa bagagem de conhecimentos, porém sabemos que isso não é possível, assim compete aos professores universitários utilizarem algum recurso que possa auxiliar os alunos na aprendizagem do conteúdo.

Nesta esteira, o cálculo de integrais pode ser compreendido pelos alunos com maior facilidade se o professor utilizar um recurso facilitador desses cálculos, como por exemplo, um software, que em um pequeno espaço de tempo seja capaz de realizar o cálculo, como também o gráfico, facilitando sua compreensão e visualização. Em consonância com este pensamento, Figueiredo et. al. (2013) afirmam que:

A incorporação de atividades com o uso de recursos tecnológicos constitui um aspecto relevante para o ensino e aprendizagem do cálculo. Com a disponibilidade das calculadoras, computadores, softwares gratuitos e de outros recursos tecnológicos educacionais, abre-se um grande leque de possibilidades para a realização de experimentos e práticas pedagógicas que seriam inimagináveis sem o uso de tais tecnologias. (FIGUEIREDO et. al., 2013, p. 6).

Acredita-se que as dificuldades que o estudo do cálculo de integrais passa para os alunos, pode ser suavizada perfeitamente com o uso de aplicativos que podem ser baixados no aparelho celular, como já foi falado é um cálculo que apresenta muitas dificuldades, mas sabemos ainda, que para todo problema existe uma solução. E a solução encontrada para aperfeiçoar a compreensão das integrais é a utilização de aplicativos.

A disciplina de matemática é na maioria das vezes bastante temida pelos alunos, em virtude de seu conteúdo ser transmitido de forma pronta e acabada, onde o aluno para se sair bem na disciplina basta apenas aplicar o algoritmo de forma mecânica e sem nenhum significado, aumentando ainda mais o pavor com a disciplina, cujo índice de aprendizagem é bastante desanimador. Nesse sentido, Pereira et. al. (2012, p. 7) salientam ainda que “enquanto alguns se destacam, muitos têm dificuldades para compreender determinados tópicos e desenvolver habilidades necessárias para a resolução de problemas, à medida que esses vão ficando mais complexos e exigindo mais do estudante”.

Complementando a ideia exposta, é sempre importante o uso de novos recursos utilizados pelo professor em suas aulas, para que assim possa haver a troca de conhecimentos,

pois o professor não é aquele que apenas preenche a lousa de conteúdo para os alunos transcreverem, mas sim o que está em constante aprendizado, buscando sempre a melhor forma de ensinar o conteúdo, o que está preocupado na aprendizagem do aluno e não apenas no que está interessado em passar somente o conteúdo da disciplina.

Para Faria (2004), “O professor, pesquisando junto com os educandos, problematiza e desafia-os, pelo uso da tecnologia, à qual os jovens modernos estão mais habituados, surgindo mais facilmente a interatividade”. (FARIA, 2004, p.1), Assim, um dos motivos da tecnologia fazer parte da sala de aula é o fato da mesma fazer parte do cotidiano do aluno, como por exemplo, o celular que os “jovens” não vivem sem.

As tecnologias não chegam para substituir o professor, pelo contrário chegam para somar junto ao professor. Sobre este prisma, Faria (2004) descreve:

Não se trata, porém, de substituir o livro pelo texto tecnológico, a fala do docente e os recursos tradicionais pelo fascínio das novas tecnologias. Não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos "recursos" da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber. (FARIA, 2004, p. 1).

Salientamos que o importante é o aprendizado dos alunos, e para isto é imprescindível que os professores façam o uso de recursos tecnológicos durante as aulas, motivando os alunos na compreensão do conteúdo trabalhado.

Kenski (2007, p. 43) comenta que “assim como na guerra, a tecnologia também é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologias são indissociáveis”. Nesse contexto compreendemos que a tecnologia é indispensável para a educação matemática.

Além disso, é fundamental que o professor construa o melhor ambiente de ensino possível, onde os alunos se sintam motivados. Nesse pensamento, Faria (2004, p. 2) ressalta que “... é importante criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que seus alunos pesquisem e participem na comunidade, com autonomia.”

Diante dessa realidade, o uso de tecnologias no Ensino de Matemática é fundamental nos dias atuais, sendo formidável o envolvimento dos alunos durante as aulas. Assim é importante que os alunos tenham a oportunidade de explorar recursos e objetos que façam parte do seu cotidiano, e sendo as Tecnologias muito abordada hoje em dia no ensino de Matemática é importante o uso de recursos que possam facilitar a compreensão do aluno sobre o conteúdo abordado pelo professor. Pois sabemos que têm muitos conteúdos que os alunos apresentam muita dificuldade.

Daí nos vislumbramos da ideia de desenvolver uma oficina que pudesse proporcionar de forma atrativa e responsável o uso de dispositivos móveis, no ensino do cálculo de integrais duplas na sala de aula. A partir daí estudaríamos a importância dos recursos para a aprendizagem dos alunos, bem como a visão do professor sobre essa importância. Também gostaríamos de averiguar como os alunos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III do curso de Licenciatura em Matemática compreendem o uso de recursos tecnológicos e quais obstáculos que os mesmos enfrentam no estudo de integrais duplas?

Os recursos tecnológicos podem promover um espaço de descontração e aprendizado de maneira lúdica e motivadora, onde os alunos têm a oportunidade de aprender Matemática de forma construtiva. Este trabalho almeja apresentar um suporte no cálculo das integrais duplas usando como ferramentas dois aplicativos onde os alunos tivessem “em mãos” acesso em todo tempo e todo lugar, o trabalho também investiga a opinião dos alunos e professores sobre o uso de recursos tecnológicos e também quais são os obstáculos que levam os mesmos a não usarem tais recursos.

A presente pesquisa teve como objetivo geral: Investigar o uso de Dispositivos Móveis no cálculo das integrais duplas na disciplina Cálculo Diferencial e Integral III do curso de Licenciatura em Matemática. E como objetivos específicos: Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do uso das tecnologias na sala de aula; Traçar um perfil dos alunos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III, quanto ao uso de Dispositivos Móveis para auxiliar no estudo de integrais duplas; Apresentar os aplicativos MalMath e Symbolab em dispositivos móveis no Cálculo das integrais duplas; Averiguar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com relação ao aprendizado do conteúdo integrais duplas.

Sabe-se que o Cálculo Diferencial e Integral é uma disciplina que de grande importância na formação dos estudantes de Matemática, bem como em diversos cursos de diversas áreas do conhecimento, a esse respeito Rafael e Escher (2015) afirmam que:

A disciplina de Cálculo Diferencial e Integral está inserida em diferentes cursos do Ensino Superior, dentre eles, o curso de Matemática, os cursos de Engenharia, Ciências contábeis, Economia e Administração, entre outros e, devido a sua importância para a formação do estudante, tornou-se objeto de estudo entre os pesquisadores. (RAFAEL; ESCHER, 2015, p. 2).

Além disso, a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral é uma disciplina que vêm apresentando um grande índice de reprovação, e isso muitas vezes acontece por que os alunos chegam ao ensino superior com “pouca bagagem” de compreensão em conteúdos matemáticos vistos no ensino básico. Muitos alunos acabam até desistindo do curso. Dessa forma, surge a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

necessidade de utilizar novas metodologias e recursos capazes de auxiliar o aluno no desempenho na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral.

A dificuldade encontrada na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral já é um tema bastante discutido por pesquisadores e estudiosos tanto no âmbito nacional quanto internacional, como afirmam Rafael e Escher (2015, p. 11) que “...em congressos e conferências e simpósios, a maior parte dos trabalhos está associada a essa temática. Tal fato se dá pela dificuldade apresentada pelos alunos na disciplina”.

Pesquisadores como Rafael e Escher (2015) destacam a dificuldade encontrada no Cálculo Diferencial e Integral:

[...] parte dos pesquisadores/professores de matemática associa essa dificuldade à defasagem oriunda a falta de conteúdos necessários no ensino fundamental e médio para a melhor aprendizagem do Cálculo Diferencial e Integral no Ensino Superior, no entanto, temas como metodologia, diferença entre cursos e até mesmo dificuldades referentes a maturidade necessária para a real compreensão do que é o Cálculo fazem parte da discussão. (RAFAEL; ESCHER, 2015, p. 11).

Por outro lado, sabemos que a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral é uma disciplina que requer certo desenvolvimento e compreensão nas atividades propostas. A maior dificuldade encontrada no ensino dessa disciplina é a falta de conhecimento prévio dos alunos com os conteúdos trabalhados pelo professor, como já falado anteriormente, eles não chegam preparados do ensino básico para o ensino superior.

Além disso, a sala de aula é um ambiente onde o professor deve permanecer em constante aprendizado, ou seja, continuamente buscando novas metodologias para que o Ensino de Matemática seja cada vez mais eficaz e o mais importante que seja cada vez mais compreendido pelos alunos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM falam que:

Não se pode negar o impacto provocado pela tecnologia de informação e comunicação na configuração da sociedade atual. Por um lado, tem-se a inserção dessa tecnologia no dia-a-dia da sociedade, a exigir indivíduos com capacitação para bem usá-la; por outro lado, tem-se nessa mesma tecnologia um recurso que pode subsidiar o processo de aprendizagem da Matemática. É importante contemplar uma formação escolar nesses dois sentidos, ou seja, a Matemática como ferramenta para entender a tecnologia, e a tecnologia como ferramenta para entender a Matemática. (BRASIL, 2006, p. 87).

Imediatamente percebemos que deve haver sempre essa ligação, para que assim possa crescer o conhecimento dos alunos na disciplina de Matemática. Sabemos que muitos alunos tem muita facilidade com a matemática já outros apresentam grande dificuldade, deste modo é de extrema importância o uso dessas tecnologias na sala de aula, podendo auxiliar os alunos que apresentam mais dificuldade no entendimento dos conteúdos trabalhados, promovendo um ambiente de igualdade, onde todos os alunos podem compreender o conteúdo abordado pelo professor.

A disciplina de matemática é a mais temida pelos alunos é tida por eles como a mais complicada e a de difícil compreensão por parte de alguns, que conforme Pereira et. al. (2012, p. 7) “Enquanto alguns se destacam, muitos têm dificuldades para compreender determinados tópicos e desenvolver habilidades necessárias para a resolução de problemas, à medida que esses vão ficando mais complexos e exigindo mais do estudante”. Logo é sempre necessário o uso de novos recursos utilizados pelo professor em suas aulas, para que assim possa haver a troca de conhecimentos, onde o professor não é aquele que apenas preenche a lousa de conteúdo para os alunos transcreverem, mas sim o que está em constante aprendizado, buscando sempre a melhor forma de ensinar o conteúdo, o que está preocupado na aprendizagem do aluno e não apenas no que está interessado em passar somente a matéria.

É importante que os professores possam atender as exigências da modernidade com relação ao uso das Tecnologias na sala de aula. Para Kenski (2007):

Não há dúvida de que as novas tecnologias de informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz e a voz do professor. (KENSKI, 2007, p. 46).

Complementando a ideia exposta, as mudanças no meio educacional com o uso das Tecnologias na sala de aula estão ganhando um espaço importante, assim os professores carecem compreender essas mudanças e tentar buscar enriquecer suas aulas, auxiliando os alunos com o uso de dispositivos móveis na sala de aula.

Quando o professor busca novas metodologias de ensino para aprimorar o conhecimento do aluno ele colabora de forma significativa com esse conhecimento, e segundo Bento e Cavalcante (2013, p. 114) “Educadores precisam se adequar a realidade desenhada pelas TIMS (Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem Fio). Entre as TIMS, temos o celular, um aparelho popular, com aplicativos que podem vir a ser utilizados em sala de aula

como recurso pedagógico”. E sabemos que o celular é popular entre as pessoas, assim é um ótimo recurso que pode auxiliar a aprendizagem dos alunos com relação a conteúdos da disciplina de matemática. Além do celular já vim com aplicativos como a calculadora, por exemplo, pode ser baixado softwares para auxiliar o conteúdo que os alunos sentem mais dificuldades. Para Bento e Cavalcante (2013):

Existem várias formas de se utilizar um celular em sala de aula, seja de um celular simples até mais moderno. Um celular simples, por exemplo, que tem como aplicações, a calculadora, o conversor de moeda, de comprimento, de peso, de volume, de área, e de temperatura, tem também a contagem regressiva e o cronômetro. (BENTO; CAVALCANTE, 2013, p.118).

Além disso, os dispositivos móveis tais como: celulares e tablets podem ser usados tanto na sala de aula como em casa também para auxiliar nas atividades propostas pelo professor.

Neste sentido, os dispositivos móveis chegam ganhando um grande espaço na educação matemática, e segundo Moura e Carvalho (2011, p. 1) “As tecnologias, em particular as móveis, estão a provocar o aparecimento de novas oportunidades para melhorar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem”. Assim percebemos a importância dos dispositivos móveis para aprimorar o ensino de matemática.

METODOLOGIA

A Metodologia é o caminho da pesquisa e de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 14), “é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Prontamente a presente pesquisa visa colaborar com os alunos que cursam a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III, assim como também com o (a) professor (a) que rege a disciplina e outros pesquisadores no futuro.

Quanto aos objetivos a pesquisa é exploratória, já que Gil (2010, p. 28) fala que as pesquisas exploratórias “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” e descritiva uma vez que o pesquisador observa os fatos e não interfere neles, ou seja, descreve os fatos como ocorrem, sem interferência alguma. Observa, analisa e descreve sem nenhuma alteração. Nesta pesquisa foi utilizada a pesquisa exploratória quando foi apresentado aos alunos um estudo que pudesse contribuir e facilitar na aprendizagem do cálculo de integrais duplas, por meio do uso dos aplicativos Symbolab e MalMath em dispositivos móveis.

A pesquisa caracterizou-se quanto aos procedimentos técnicos como pesquisa bibliográfica e estudo de caso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica para fazer um estudo detalhado sobre o cálculo de integrais, aplicativos para dispositivos móveis, etc. E o estudo de caso, foi utilizado quando foi realizado um estudo profundo e detalhado sobre o uso de Dispositivos Móveis no auxílio do conteúdo de Integrais Duplas.

Segundo os métodos empregados, a pesquisa é qualitativa e ainda quantitativa. É qualitativa, pois ela não pode ser concebida em números, o que é considerado nessa pesquisa é o significado que se é dado ao que está sendo observado. Já o método quantitativo é o que é realizado por meio da contagem dos dados adquiridos durante a pesquisa.

A opção pelo método indutivo se deu por ser um método em que “partimos da observação de fatos ou fenômenos cujas causas desejamos conhecer”. (PRODANOV E FREITAS 2013, p. 29). No caso o uso do dispositivo móvel com aplicativos que auxiliam a aprendizagem em integrais duplas, em que foi realizada uma oficina na turma do terceiro período cursando a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III do Curso de Licenciatura em Matemática.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 97) amostra é “uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”. Deste modo o universo selecionado para a pesquisa foi a Universidade Federal da Paraíba/Campus IV, localizada na cidade de Rio Tinto-PB. O tamanho da amostra foram 23 alunos de Licenciatura em Matemática, do terceiro período que cursavam a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III. Prodanov e Freitas (2013, p. 98) falam que universo “é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo”. Que nesse caso como já foi mencionado foram os alunos da turma de Cálculo III.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma oficina pedagógica com o intuito de averiguar, o estudo do conteúdo Integrais Duplas com o auxílio dos aplicativos Symbolab e MalMath, se usando esses aplicativos os alunos teriam um melhor rendimento na aula, e se existiria uma melhor captação do conteúdo. E para coleta de dados aplicamos um questionário diagnóstico (apêndice B) para verificar o estudo realizado na oficina, se o uso dos aplicativos promove um melhor entendimento a respeito do conteúdo Integral Dupla.

Foi construído em duas fases o instrumento de coleta de dados da pesquisa. A primeira compôs de uma oficina pedagógica com duração de 4 (quatro) horas que teve como intuito oferecer a turma de alunos que estudam a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III, um estudo das Integrais Duplas com o auxílio dos aplicativos Symbolab e MalMath em dispositivos

móveis. Na segunda fase, propomos aos alunos um questionário diagnóstico que continha 10 (dez) questões fechadas, a respeito da atuação dos aplicativos que foram usados na oficina.

Neste sentido, Gil (2008), afirma que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

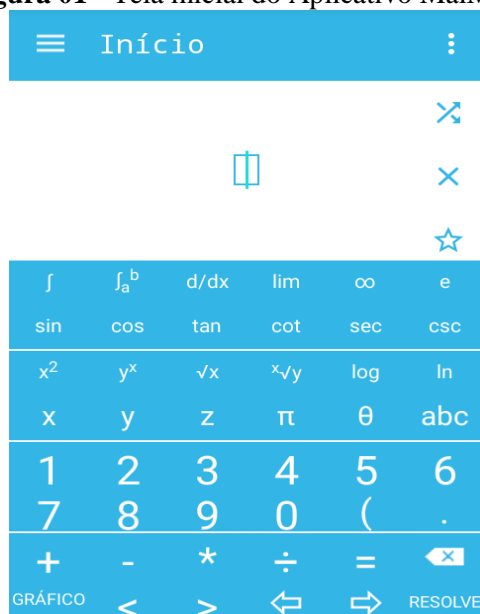
Em consonância com a proposta de Gil (2008) foi aplicado um questionário visando identificar a percepção dos alunos a respeito ao uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de matemática, especificamente para o cálculo de Integrais Duplas. O questionário apresentou questões fechadas, para os alunos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III. O questionário abordava o estudo das integrais duplas através da utilização dos aplicativos MalMath e Symbolab e as visões dos alunos sobre esses aplicativos, com o intuito de investigar a aprendizagem dos alunos a partir do estudo proposto e desenvolvido na oficina realizada.

O APLICATIVO MALMATH

O *MalMath* é um aplicativo que pode ser instalado também no celular, é usado para resolver problemas de matemática. Pode ser usado para resolver problemas de trigonometria, integrais, logaritmos, equações, derivadas entre outros. O aplicativo está disponível em dezesseis idiomas, entre eles o português, inglês, italiano entre outros.

A interface do aplicativo *MalMath* na figura 01, mostra a primeira visão que temos ao clicar no aplicativo. É muito útil esse APP (aplicativo), pois, além de mostrar a solução do problema ainda exibi uma planilha que mostra o passo a passo da solução, e também se for selecionado mostra o gráfico do problema.

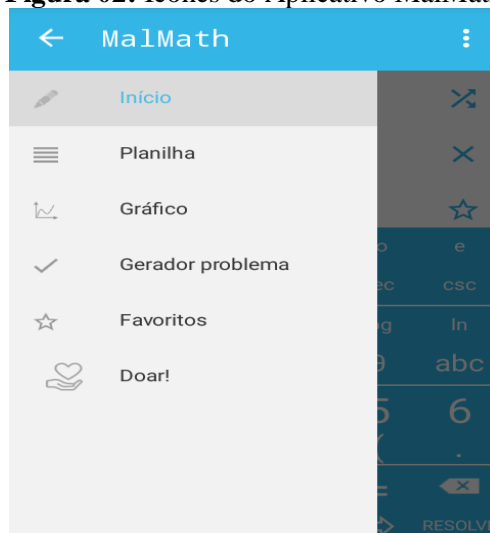
Figura 01 - Tela inicial do Aplicativo MalMath



Fonte: aplicativo MalMath, 2017.

Quando é clicado no quadrinho próximo ao nome início aparecem os ícones mostrados na figura 02, basta apenas clicar, apontado as execuções que cada ícone realiza.

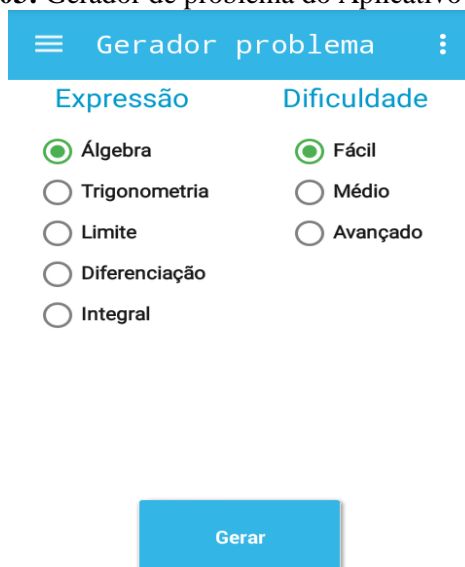
Figura 02: Ícones do Aplicativo MalMath



Fonte: aplicativo MalMath, 2017.

Também tem um gerador de problemas (figura 03), onde pode ser escolhida a expressão: álgebra; trigonometria; limite; diferenciação; integral e a dificuldade: fácil; médio; avançado e ainda mostra o passo a passo do problema, basta clicar em gerar que aparecerá o problema escolhido.

Figura 03: Gerador de problema do Aplicativo MalMath



The image shows a mobile application interface for a problem generator. At the top, there is a blue header bar with a hamburger menu icon on the left, the text "Gerador problema" in the center, and a vertical ellipsis icon on the right. Below the header, there are two columns of radio button options. The first column is titled "Expressão" and contains five options: "Álgebra" (selected with a green dot), "Trigonometria", "Limite", "Diferenciação", and "Integral". The second column is titled "Dificuldade" and contains three options: "Fácil" (selected with a green dot), "Médio", and "Avançado". At the bottom center of the form is a blue rectangular button with the text "Gerar" in white.

Fonte: aplicativo MalMath, 2017.

Podemos perceber que é de grande utilidade essa função do APP, pois oferece problemas com resoluções que podem ser compreendidos facilmente. Compreendemos também que além dos problemas proporcionados com suas resoluções e o passo a passo de cada problema, também oferece o gráfico do problema.

Neste sentido, Einhardt fala que o aplicativo MalMath:

[...] merece destaque por contar com um setor para exibir gráficos. Dessa maneira, ao lidar com uma equação que monta uma representação desse estilo, além do seu cálculo, também é possível ter acesso à sua representação gráfica. Outro setor interessante é o de gerador de cálculos. Por meio dele o usuário pode construir equações variadas e ter uma ótima maneira para praticar as suas habilidades na disciplina. Assim, não há dúvidas de que o programa é um ótimo aliado, não somente para esclarecer dúvidas sobre cálculos, mas também uma ferramenta excelente para o aprendizado e consolidação de conteúdos trabalhados, especialmente para quem tem dificuldades com matemática. Por fim, é possível concluir que o aplicativo é de fácil manuseio, não requer conhecimento especializado para utilizá-lo e também colabora substancialmente na exibição da solução dos cálculos. (EINHARDT, 2016, p. 76).

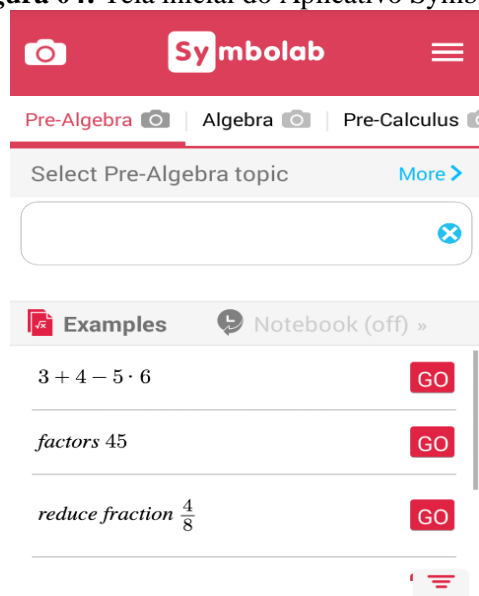
Assim é um aplicativo que ajuda os alunos a visualizarem e compreenderem o passo a passo dos problemas sem precisar estar conectado. Sendo muito útil para a aprendizagem dos conteúdos que o APP oferece.

O APLICATIVO SYMBOLAB

O *Symbolab* é um aplicativo muito útil para alunos de matemática, principalmente os que pagam a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, pois é necessariamente uma calculadora de integrais, derivadas, equações diferenciais entre outras. “A ideia de desenvolver a ferramenta surgiu quando um estudante terminando seu mestrado em matemática recebeu a tarefa de analisar uma equação [...]” (ROCHA; CARVALHO, 2015, p. 40). Seu idealizador foi Adam Arnon e teve início em 2012.

Na figura 04 observamos a tela inicial do aplicativo onde já vem exemplos que pode ser utilizado.

Figura 04: Tela inicial do Aplicativo Symbolab



Fonte: aplicativo Symbolab, 2017.

É um APP que inclui a vantagem de trazer exemplos já feitos precisando assim apenas clicar em ir (GO). “Ela permite aos usuários aprender, praticar e descobrir tópicos matemáticos utilizando-se linguagem matemática, isto é, símbolos matemáticos, e notações científicas.” (ROCHA; CARVALHO, 2015, p. 39).

Na figura 05 notamos as funções que aparecem no teclado quando clicamos nos exemplos, ou seja, os exemplos podem ser modificados com outros números ou letras.

Figura 05: Teclado do Aplicativo Symbolab



Fonte: aplicativo Symbolab, 2017.

A única desvantagem é que o sistema está em inglês, mas pode ser compreendido facilmente usando o google tradutor para ajudar. Logo é um APP que auxilia no conhecimento matemático do aluno favorecendo uma melhor concepção do conteúdo trabalhado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira fase consistiu na realização da oficina pedagógica que foi realizada na Universidade Federal da Paraíba/Campus IV localizada em Rio Tinto-PB no turno da noite, com 23 alunos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III. Realizou-se na CA – Central de aulas na sala onde eram ministradas as aulas da disciplina.

Foi feita primeiramente a apresentação dos aplicativos MalMath e Symbolab, onde apresentou-se a tela inicial de ambos, o menu, a barra de ferramentas e suas respectivas funções. Após apresentação dos aplicativos iniciou-se o primeiro momento da oficina em que foi solicitado para juntamente com os alunos representar nos aplicativos exemplos de integrais duplas mostradas a seguir. Antes das representações nos aplicativos foi feita a representação na lousa com a participação de todos e em seguida nos aplicativos.

$$\int_1^2 \int_0^2 (2xy) dx dy$$

$$\int_{-1}^1 \int_0^2 xy^2 dx dy$$

$$\int_0^3 \int_0^2 (4 - y^2) dy dx$$

Para representar a primeira integral solicitada no exemplo, os alunos seguiram os passos que estavam disponíveis na folha de atividades da oficina sendo distribuída para cada aluno uma. No aplicativo MalMath os alunos primeiramente abriram o ícone do aplicativo e em seguida clicaram na para poderem preencher usando o teclado do APP com os dados do primeiro exemplo, integrando individualmente e depois reunindo as integrais, ou seja integra com relação a X e depois com relação a Y. Para aparecer a solução clica no nome e para saber o passo a passo é só clicar em que será exibido todo procedimento. A resposta pode ser observada na figura 06 a seguir.

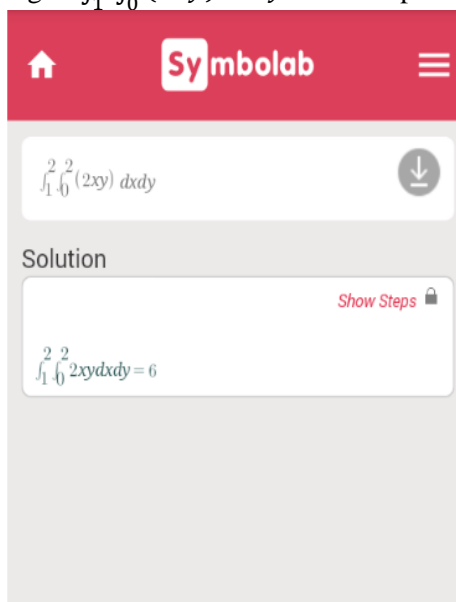
Figura 06: Resolução da integral $\int_1^2 \int_0^2 (2xy) dx dy$ no aplicativo MalMath

The screenshot shows the MalMath app interface. On the left, the integral $\int_0^2 (2xy) dx$ is entered. The app shows the steps: $2y \int_0^2 x dx$, pulling constants out, $2y \left[\frac{x^{1+1}}{1+1} \right]_0^2$, using the formula $f(t)dt = t^{2/2}$, $2y \left(\frac{2^{1+1}}{1+1} - \frac{0^{1+1}}{1+1} \right)$, using $(a,b)f(f(t))dt = f(b) - f(a)$, $2y \left(\frac{2^2}{2} - \frac{0}{2} \right)$, simplifying to $2y \frac{4}{2}$, and finally simplifying the product to $2y \cdot 4 = 4y$. On the right, the integral $\int_1^2 (4y) dy$ is entered. The app shows the steps: $4 \int_1^2 y dy$, pulling constants out, $4 \left[\frac{y^{1+1}}{1+1} \right]_1^2$, using $f(t)dt = t^{2/2}$, $4 \left(\frac{2^{1+1}}{1+1} - \frac{1^{1+1}}{1+1} \right)$, using $(a,b)f(f(t))dt = f(b) - f(a)$, $4 \left(\frac{2^2}{2} - \frac{1^2}{2} \right)$, simplifying to $4 \left(\frac{4}{2} - \frac{1}{2} \right)$, and finally simplifying the sum to $4 \left(2 - \frac{1}{2} \right) = 4 \cdot \frac{4-1}{2} = \frac{4(4-1)}{2} = \frac{4 \cdot 3}{2} = \frac{12}{2} = 6$.

Fonte: Aplicativo MalMath, 2017.

No aplicativo Symbolab para resolver o mesmo exemplo, primeiramente clica no ícone do aplicativo e em seguida em depois em e em seguida , então é só digitar a integral no campo indicado utilizando o teclado, e aparecerá a solução quando clicar em , como podemos visualizar na figura 07.

Figura 07: Integral $\int_1^2 \int_0^2 (2xy) dx dy$ feita no aplicativo Symbolab

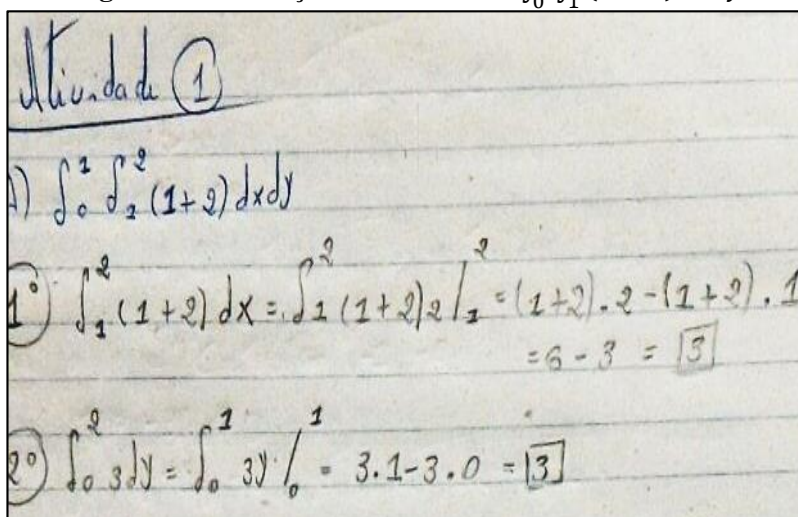


Fonte: Aplicativo Symbolab, 2017.

Após realização dos exemplos na lousa e depois nos aplicativos sugeriu-se atividades com os aplicativos MalMath e Symbolab, onde primeiro os alunos responderiam manualmente usando o caderno ou folhas com a finalidade de verificar as dificuldades dos mesmos e depois utilizaria os aplicativos para conferir as resoluções.

A atividade 1 mostra um exemplo das atividades realizadas pelos alunos que solicitava que calculassem a integral dupla $\iint_R (1 + 2) dA$, onde $R = \{(x, y) / 0 \leq x \leq 1, 1 \leq y \leq 2\}$ primeiro no papel e depois com o auxílio dos aplicativos. A figura 08 mostra o cálculo da questão feito pelo aluno A sem o uso dos aplicativos.

Figura 08: Resolução da atividade 1: $\int_0^1 \int_1^2 (1 + 2) dx dy$



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os alunos apresentaram um bom desempenho tanto no papel quanto utilizando os aplicativos para resolver as integrais duplas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias estão presentes no convívio social de praticamente todas as pessoas e é uma ferramenta indispensável nos dias atuais, por esse motivo avistamos a importância de ser inserida na sala de aula como um auxílio para o estudo de conteúdos que os alunos apresentam maior dificuldade. A partir dessas pesquisas o objetivo do presente trabalho tratou-se de proporcionar um estudo que contribuísse e promovesse uma melhor aprendizagem do conteúdo integrais duplas, utilizando dois aplicativos no dispositivo móvel, sendo eles o MalMath e o Symbolab.

Afim de que esse objetivo viesse a ser atingido, efetuamos uma leitura, ou seja, uma revisão de literatura através de pesquisas já realizadas por diferentes autores sobre o uso de dispositivos móveis na sala de aula para auxiliar conteúdos matemáticos. Com esse estudo conseguimos responder a questão do presente trabalho: Averiguar o uso de Dispositivos Móveis, no ensino do cálculo de integrais duplas na sala de aula. A importância dos recursos para a aprendizagem dos alunos, bem como a visão do professor sobre essa importância. Como os alunos da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III do curso de Licenciatura em Matemática compreendem o uso de recursos tecnológicos e quais obstáculos que os mesmos enfrentam no estudo de integrais duplas?

Com a realização da oficina pedagógica foi conduzido para sala de aula os dispositivos móveis no estudo das integrais duplas onde surpreendemo-nos com o interesse dos alunos na participação da oficina e percebemos o bom desempenho deles na realização das atividades propostas com os aplicativos MalMath e Symbolab.

É perceptível a dificuldade dos alunos no conteúdo de integrais duplas na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral III, os mesmos relataram que os aplicativos no celular contribuíram bastante para a compreensão do conteúdo, pois o MalMath mostra o passo a passo da questão resolvida, facilitando o entendimento caso apareça dúvidas no desenvolvimento da mesma, e além de tudo isso não precisa estar conectado a internet. E o Symbolab tem uma grande praticidade, pois resolve de uma só vez a integral dupla, sem precisar integrar primeiro com relação a X e depois com relação a Y, ou ao contrário, mostrando assim a resposta final da questão. Assim os alunos comentaram durante a oficina que os aplicativos são de grande

utilidade, pois não precisaria fazer inúmeros exercícios sem saber se estariam certo ou não, seria ótimo para conferir a resposta final. E no questionário diagnóstico aplicado para os 23 alunos que participaram da oficina pedagógica, é incontestável a aceitação, pois 22 desses alunos marcaram no questionário que os aplicativos facilitam o estudo das integrais duplas.

A aula tornou-se mais atrativa com a utilização dos dispositivos móveis, e segundo a professora da disciplina os alunos gostaram bastante da aula, pois além de atrativa resultou em aprendizados, a mesma considera os dispositivos móveis recursos de grande importância para o ensino de conteúdos matemáticos.

O professor está sempre em formação, assim deve sempre buscar o melhor para sua turma, e que nem sempre será a tecnologia, pois sabemos que nem todas as realidades de sala de aula cabem o uso de recursos tecnológicos. Para isso o professor deve ter sabedoria para encontrar a melhor forma de ministrar sua aula, de torná-la mais atrativa e o mais importante de passar o conhecimento necessário para os alunos. Na turma de Cálculo Diferencial e Integral III competiu o uso dos dispositivos móveis.

Desse modo, o presente trabalho demonstrou que o uso dos aplicativos Symbolab e MalMath facilitaram a compreensão do conteúdo das integrais duplas, despertando nos discentes a curiosidade de interagir com as suas ferramentas e de aprender a construir objetos e soluções. Acredita-se também que para que surtam benefícios e vantagens desses tipos de recursos sejam é necessário que haja um estudo intenso e planejamento do material que será proposto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.** v. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. **Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula.** ECCOM, V.4, Nº 7, jan/jun. 2013.

EINHARDT, Ivan Fabrício Braum. **Aplicações das Funções Exponenciais e Logarítmicas Usando o Aplicativo MalMath.** 2016. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <https://sca.profmtat-sbm.org.br/sca_v2/get_tcc3.php?id=94688>. Acesso em: 27out. 2017.

FARIA, Elaine Turck. **O Professor e as novas tecnologias.** In: enricone, Délcia (Org.). Ser Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72).

FIGUEIREDO, Elisandra Bar; et. al., **Integral Definida: um recurso tecnológico para o professor**. VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, Canoas – Rio Grande do Sul, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia. **Aprendizagem Mediada por Tecnologias Móveis: Novos Desafios para as Práticas Pedagógicas**. VII Conferência Internacional de TIC na Educação, Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011.

PEREIRA, Leonardo Romão; et. al., **O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-014.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RAFAEL, Rosane Cordeiro; ESCHER, Marco Antonio. Evasão, baixo rendimento e reprovações em Cálculo Diferencial e Integral: uma questão a ser discutida. In: VII ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2015, Juiz de Fora. **Anais do Encontro Mineiro de Educação Matemática**. Juiz de Fora: Sbem - Mg, 2015. p. 1 - 12.

ROCHA, Rodrigo Cardoso; CARVALHO, Victor Augusto Delgado. **Aplicativo Iphone para a ferramenta de busca matemática searchonmath**. 2015. Monografia. Universidade Federal de Alfenas. Disponível em: < http://www.bcc.unifal-mg.edu.br/bibliotecabcc/files/Discentes/Monografias/2015/2015_01/Monografia_RodrigoVictor.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

ACÇÕES DISCURSIVAS QUE PROMOVEM ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA¹

Stefânio Ramalho do Amaral ²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar empiricamente interações argumentativas em um contexto espontâneo (sala de aula) entre professor, estagiário e estudantes. Foram analisadas transcrições de gravações de vídeo de aulas de história de uma mesma escola pública federal (dados pertencentes ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação - UFPE): dez aulas do sétimo ano, das quais participaram uma professora, uma estagiária e 31 estudantes; e quinze aulas do oitavo ano, das quais participaram uma estagiária e uma professora e 28 estudantes. Os argumentos foram analisados com base na unidade de análise proposta por Leitão (2000): argumento - ponto de vista e justificativa - , contra-argumento e resposta. Em seguida, foram analisadas as demandas argumentativas que docentes solicitavam discentes. Foram observadas três categorias de discursos geradores de argumentação: demanda de justificativa, demanda de avaliação e devolução de questionamento, com diferentes intencionalidades e impactos na construção de conhecimento. Na discussão exploram-se implicações de cada categoria, assim como possibilidades de uso em sala de aula.

Palavras-chave: Argumentação, Aulas de História, Capacitação de Docentes, Construção de Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere num programa maior de estudos sobre argumentação, vinculado ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NuPArg) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que inclui, entre outros, Argumentação e Processos de Construção de Conhecimento, cujo objetivo geral é analisar como, através da argumentação, oportunidades são criadas para que os indivíduos reflitam sobre os fundamentos e limites de seus conhecimentos.

Este estudo se apoia na ideia de que a argumentação é uma atividade discursiva realizada através da justificação de pontos de vista e pela consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo final de aumentar ou diminuir a aceitabilidade das perspectivas em questão (VAN EEMEREN *et al.*, 1996 *apud* LEITÃO, 2007 b). Observados em conjunto, estes movimentos geram no discurso um rico espaço para negociação de perspectivas, possibilitando aos participantes o manejo de diferentes visões sobre o tópico

¹ Este artigo resulta da monografia de conclusão do curso de graduação em psicologia (UFPE – 2013) do autor, sob orientação de Selma Leitão (Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco). Parte deste artigo foi apresentada no I Congresso Nacional / IV Seminário Internacional Argumentação na Escola (Recife, 2018).

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, amaral941@gmail.com

discutido. Além do potencial na resolução de conflitos de opinião, a argumentação tem sido vista como um recurso privilegiado de construção de conhecimento, pois a possibilidade de “re-
ver” (revisar, ver outra vez) continuamente as próprias concepções é o mecanismo psicológico essencial nos processos de construção de conhecimento (LEITÃO; 2008 b).

O interesse central do presente estudo é a investigação empírica de formas de criação de oportunidades para estabelecimento de discurso argumentativo em sala de aula, de forma que, ao mesmo tempo em que temas curriculares sejam trabalhados em eventos desta natureza, os participantes da discussão sejam encorajados a refletir criticamente sobre suas ideias. Pretende-se mostrar percursos que podem ser trilhados para que ocorram ganhos em ações que gerem reflexão e construção de conhecimento.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente serão apresentados os fundamentos deste estudo; em seguida serão explorados os objetivos e o método; posteriormente serão apresentados os resultados, nos quais os discursos que favorecem a argumentação em sala de aula serão categorizados, analisados e comentados; e, por fim, os resultados serão discutidos em função das possibilidades que podem ser geradas com o uso de cada uma das demandas discursivas encontradas nos dados analisados.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. NATUREZA SOCIOSSEMIÓTICA DO PSIQUISMO

Questionamentos quanto à linguagem e à cognição decerto levarão à questão da aquisição da linguagem e do desenvolvimento das funções cognitivas. Os fundamentos aqui usados vêm de perspectivas histórico-culturais, que explicitam a gênese dos processos cognitivos humanos como processo de apropriação, por parte da criança, de recursos simbólicos disponibilizados pela cultura.

As perspectivas histórico-culturais, especificamente Vygostky (1995), teorizam um modelo sobre a função do signo na constituição do psiquismo humano, em que Subbotsky (2005) distingue entre processos psíquicos elementares (PPE) (percepção, atenção e memória involuntárias e pensamento não verbal, referentes à resolução de problemas simples); de processos psíquicos superiores (PPS) (percepção, atenção e memória voluntárias), os quais se contrastam sob quatro aspectos: origem, estrutura, funcionamento e relação com as demais funções mentais.

Quanto à *origem*, os PPE surgem no início da vida como resultado da evolução da espécie, enquanto os PPS têm origem social, pois surgem do desenvolvimento histórico cultural

da atividade humana. Para que a criança os apreenda, é necessário acesso e apropriação dos recursos físicos ou simbólicos disponibilizados pela cultura.

Estruturalmente, os PPE capacitam a criança a agir sobre o mundo de forma direta e não-mediada. Seu funcionamento ocorre de forma não-consciente, involuntária, em que, num primeiro momento, a ação da criança é regulada por estímulos e situações advindos do ambiente. Nos PPS, os instrumentos e signos desenvolvidos pela cultura medeiam o desenvolvimento do infante, sempre propiciado pela interação com outros indivíduos. Esta apropriação ocorre de forma indireta, mediada, consciente e autorregulada de ação sobre o mundo. Enquanto os instrumentos possibilitam a regulação da ação sobre os objetos do mundo, os signos possibilitam regular processos psicológicos do próprio indivíduo ou de outrem. Apenas os PPS se organizam sistemicamente, em que seu desenvolvimento afeta e é afetado pelos demais (LEITÃO, 2008 a).

A apropriação de recursos semióticos – particularmente a *linguagem* – muda a experiência do indivíduo. Não significa que o social seja muito mais importante do que o aparato biológico, mas que o ser humano se constitui e se complementa quando inserido numa cultura, tanto que geralmente leva de sete a nove meses para ser gerado e ser dado à luz, mas leva cerca de quatro anos para ter um mínimo de autonomia (MOSE, 2009). De acordo com Leontiev (1978, p. 267):

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Esta aprendizagem lhe rende a aquisição de capacidades de ação que antes não tinha, como a capacidade de regular a própria atenção e a de outrem, e a apreensão e recordação de estímulos e experiências. Entretanto, o impacto da mediação semiótica é majoritariamente visualizado pela forma que os signos dotam o indivíduo com recursos para significar a realidade. Possuir estes recursos muda radicalmente a experiência do indivíduo no mundo e sua relação com ele. Conforme Leitão (2008 a):

É ante um mundo ‘concebido como sendo de certo tipo’ que o indivíduo se posiciona (BAKHURST, 2002, p. 236). Mais ainda: a aquisição da linguagem dota o indivíduo com recursos que lhe permitem não apenas organizar suas ações, mas, também, sobre elas refletir.

1.2.LINGUAGEM ENQUANTO DIÁLOGO

Outro ponto de sustentação das ideias do presente estudo são concepções sobre a natureza inerente e constitutivamente dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOSHINOV,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

1995, FARACO, 2003). O termo *dialogia* extrapola o sentido que lhe é atribuído quotidianamente. Mais do que interação entre dois ou mais indivíduos, as relações *dialógicas* (BAKHTIN, 2005) constituem-se no encontro e oposição de variadas formas de significar e avaliar, que, nos processos comunicativos, mutuamente se respondem. Seja na interação física ou no pensamento silenciosamente produzido, a linguagem age sempre em relações cuja natureza é dialógica, ou seja, que envolve mais de uma forma de posicionamento e entre instâncias diferentes.

Esta dialogicidade se manifesta no discurso em ao menos três dimensões: *responsividade, plurivocidade e oposição* (LEITÃO, 2008 a). Reconhecer a dialogicidade da linguagem também leva a afirmar a heterogeneidade como característica de todo dizer, pois qualquer enunciado carrega em si múltiplas vozes sociais, assim como várias formas de avaliação, concepção, constituição e significação das falas. Segundo Leitão (2008 a, p. 37), “afirmar a plurivocidade constitutiva de todo dizer implica ainda reconhecer a inevitável tensão/oposição que emerge da coexistência e confronto entre diferentes perspectivas”.

1.3.ARGUMENTAÇÃO

A argumentação (VAN EEMEREN, 1996 *apud* LEITÃO 2007 b) é uma atividade social realizada através da justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas alternativas, cujo objetivo final consiste no aumento ou redução da aceitabilidade das perspectivas em questão. Este trabalho se apoia na perspectiva (LEITÃO, 2007 a, 2007 b, 2008 a, 2008 b, 2011) de que a argumentação empresta propriedades ao processo de construção de conhecimento. Pode-se resumir estas questões assim:

A argumentação é, por definição, um movimento dialógico (por envolver dois ou mais enunciadorees – mas não necessariamente dois ou mais indivíduos). A oposição não se origina apenas nos indivíduos envolvidos no tópico em questão, mas também em outros artefatos (v.g. livros, gravações, fontes históricas), mas ainda no “discurso interior” (LEITÃO, 2008 b).

Argumentar envolve um processo de negociação de posições, entre enunciadorees que trazem diferentes concepções, que dialeticamente passam a ocupar papéis de proponente e oponente. Ao proponente cabe trazer sua perspectiva ao diálogo, formular razões a favor do que por ele foi trazido, apreciar os pontos trazidos pela oposição e, por fim, verificar os pontos que ele usa para ancorar sua posição trazida inicialmente. Ao oponente cabe levar à discussão críticas, dúvidas, questionamentos, perspectivas alternativas, ou seja, qualquer elemento tentar

pôr em xeque as concepções do proponente. Como consequência, este processo particular traz ao discurso um espaço para que operações de raciocínio sejam mobilizadas.

A abertura a novas perspectivas acontece com o confronto – real ou potencial – com elementos opositivos, que somada à necessidade de lhes responder, “abre” a perspectiva defendida pelo proponente e o encaminha para revisão de perspectivas (LEITÃO, 2000). Acredita-se que este processo seja o requisito fundamental para possíveis mudanças de perspectiva.

Defender o próprio ponto de vista e considerar perspectivas diversas criam no discurso um rico espaço para que as concepções sobre o mundo – físico ou social – sejam trabalhadas. O engajamento na argumentação cria um espaço para que as concepções dos participantes sejam transformadas, mesmo que, segundo Leitão (2007 b), a natureza do mecanismo de construção que opera este processo e faz isto possível não estejam plenamente compreendidos.

1.4. PECULIARIDADES DO DISCURSO EM SALA DE AULA

Segundo De Chiaro e Leitão (2005), o discurso em sala de aula possui peculiaridades que, *a priori*, poderiam restringir o potencial argumentativo:

A sala de aula é permeada, em sua maioria, por conhecimentos canônicos, ou seja, que fazem parte de um corpo de conhecimentos socialmente legitimado e convencionado num determinado tipo de conhecimento. Temas com esta característica tendem a não ser vistos como polemizáveis. Embora a abertura para problematização seja menor nalgumas disciplinas (*e.g.* ciências exatas) – em detrimento a outras – (*e.g.* ciências humanas), uma característica comum é que seus conceitos e definições não são passíveis de mudança a partir de discussões geradas em sala de aula.

Há uma assimetria entre os participantes do discurso de sala de aula. De um lado, o professor, representante do conhecimento canônico, que não se põe na posição de um interlocutor a ser convencido. Do outro, estudantes são postos numa posição que devem aprender conceitos, princípios e formas de raciocínio consideradas canônicas de certo domínio de conhecimento. Entre estes dois polos, está o estagiário, que não é nem professor, nem “estudante”, mas, sim, um aprendiz, com objetivo de saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção (SANTOS, s/d).

Os resultados da discussão em sala de aula são pré-definidos. Uma característica típica à argumentação é a abertura dos participantes à negociação de perspectivas. Esta característica não permeia as discussões em sala de aula, tendo em vista que a conclusão está, *a priori*, definida pelo professor, pelos currículos escolares, e, em última instância, pelo conhecimento

estabelecido neste campo de conhecimento. Conclusões divergentes destas concepções, caso surjam, tendem a ser silenciadas (FREITAS, 1999).

Impasses permeiam as possibilidades de que o discurso argumentativo seja mais proveitosamente aproveitado em sala de aula. Ainda assim, De Chiaro e Leitão (2005) propõem que um tema, mesmo já socialmente instituído e tendo o professor o dever de transmiti-lo, podem ser passíveis de problematização. Perceber uma ideia como discutível é uma condição primordial para que se gere argumentação a partir dela. Assim, qualquer tema poderia ser discutido, já que que a *discutibilidade* não se localizaria no tema *per se*, mas, na forma como este foi proposto. A possibilidade de implementação e sucesso da argumentação em sala de aula, depende da abertura à discussão dos participantes.

Essa abertura a concepções divergentes pode ser visualizada em sala de aula, por exemplo, quando um docente através de um ato de fala solicita que um estudante traga ao diálogo sua própria concepção do que está sendo discutido.

1.5. ATOS DE FALA

A teoria dos atos de fala, concebida por Austin (1990), explicita a linguagem como uma atividade construída pelos interlocutores, *i.e.*, para o autor, não seria possível falar sobre linguagem sem discutir o ato implicado nela, “o ato de estar falando de si”. A linguagem não é vista como uma descrição do mundo, mas como uma ação sobre o mundo.

Em sua teoria, o autor inicialmente diferencia entre dois tipos de enunciados: *performativo* e *constativo*. “Prometo que acordarei cedo amanhã” é um exemplo de um enunciado *performativo*, definido como enunciado realizado por ser dito. Por sua vez, “amanhã às nove horas da manhã o sol brilhará forte” é um exemplo de um *constativo*, por ser um enunciado que afirma e que fala de algo. Enquanto os enunciados *constativos* podem apenas ter seu valor veritativo alterado, ou seja, serem falsos ou verdadeiros em relação ao que descrevem; os *performativos*, diferentemente, não podem ser encarados como nem verdadeiros, nem falsos, pois não descrevem fatos. Estes enunciados devem ser classificados de acordo com sua possibilidade de sucesso, em razão das circunstâncias e consequências do ato. Posteriormente, Austin propôs uma revisão, pois os *constativos* também têm características *performativas*, ou seja, descrevem algum fato pode ser exitoso ou não, já que se relacionam com o fato. Com base no exemplo anterior, “o sol poderá ou não brilhar forte amanhã às nove horas”. O autor propõe que esta concepção de uso de linguagem como uma forma de ação seja estendida para toda a linguagem, considerando o ato de fala como a unidade básica de significação e como constituído por três dimensões: *locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*.

No enunciado “*Tens relógio?*”, por exemplo, pode-se encontrar estas três dimensões. O ato *locucionário* é a articulação de fonemas para efetivação da comunicação propriamente dita; o *ilocucionário*³ tem a pretensão de fazer com que o ouvinte responda ao questionamento; que, por sua vez, gera um efeito *perlocucionário* no receptor da mensagem, por exemplo, de responder a questão, tendo em vista as circunstâncias em que foi produzido.

1.6.UNIDADE DE ANÁLISE

Leitão (2008 b) propõe que três elementos, no mínimo, constituem uma unidade de análise necessária para capturar o processo argumentativo e os diferentes níveis de reorganização de conhecimento: o *argumento*, o *contra-argumento* e a *resposta*. Estes elementos podem assumir três funções: *discursiva*, *psicológica* e *epistêmica*.

O *argumento* (ARG) (LEITÃO, 2008 b) é o conjunto de ponto de vista (PV) e justificativa (J), podendo aparecer implicitamente no discurso. Discursivamente, demarca o ponto de vista que o proponente quer estabelecer e as razões para apoiar sua perspectiva. Cognitivamente, estabelece o marco inicial em relação o processo de revisão de perspectivas se instala em fases que se sucedem na argumentação. Epistemicamente, captura a organização momentânea do conhecimento do proponente em relação a um tópico.

O segundo elemento (LEITÃO, 2008 b) é o contra-argumento (CA), cuja função psicológica é capturar o modo aberto como o confronto com elementos da oposição desencadeia no discurso um processo reflexivo que o leva o proponente à revisão de suas formulações. Discursivamente, o CA traz ao diálogo a dimensão de alteridade, indispensável para a argumentação. Epistemicamente, o CA denota diferentes caminhos para a organização do conhecimento, que eventualmente podem servir para que o conhecimento atual possa trilhar.

A *resposta* é (LEITÃO, 2008 b) a reação, imediata ou remota, do proponente ao confronto com a oposição, e denota, ao mesmo tempo, a tomada de consciência do sujeito em relação a concepções divergentes e a forma como o proponente a elas reage, seja refutando ou incorporando ao seu discurso, de forma parcial ou completa. Epistemicamente, a identificação da resposta é um passo particularmente crítico a uma análise que busca capturar o impacto do confronto de perspectivas sobre o indivíduo.

Quatro tipos de respostas podem ser dados à oposição (LEITÃO, 2007 b): aceitação do CA e o conseqüente abandono do PV; contestação do CA e preservação do PV; aceitação do

³ Searle elencou vários tipos de atos de fala *ilocucionários*, dentre eles os *indiretos*. No exemplo dado, provavelmente não interessa ao questionador saber se a pessoa tem o objeto em si, mas sim, se poderia fazer a gentileza de informar a hora. Tem-se a intencionalidade de dizer algo diferente do que é expresso nas frases, esperando também que o ouvinte tenha a capacidade de reconhecer o objetivo ilocucionário do enunciado.

CA e formulação de novos elementos de apoio ao ponto de vista inicialmente defendido - levando ao fortalecimento deste; aceitação do CA com incorporação de aspectos dele ao PV.

Independentemente da modalidade da resposta, segundo a autora, há um processo de construção de conhecimento. Mesmo em casos menos óbvios, em que o ponto de vista é preservado na forma inicialmente apresentada, são tratados como reorganizações do conhecimento, pois passou pelo crivo da oposição e em decorrência disto, fortaleceu-se.

2. OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral investigar empiricamente a ocorrência da argumentação em um contexto espontâneo (aulas de história lecionadas a turmas do ensino fundamental II), focando as ações discursivas geradas por professor ou estagiário que desencadeiam argumentação em sala de aula.

Especificamente, os objetivos foram: (a) analisar as demandas argumentativas que os docentes solicitam aos estudantes e os efeitos que estas geram em ambos e (b) visualizar ações discursivas amplificadoras de interações argumentativas;

3. MÉTODO

Para investigar as demandas discursivas feitas pelos docentes aos estudantes em sala de aula, foi demarcado um *corpus*, analisado na íntegra, em busca de quaisquer interações de natureza argumentativa ocorridas em sala de aula. O presente estudo foi realizado usando um fragmento do material disponível no acervo do Núcleo de Pesquisa da Argumentação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

3.1. Construção do banco de dados

O banco de dados foi construído pelo NuPArg vinculado ao projeto *Argumentação e Processos de Construção de Conhecimento*. Foram videogravadas por membros do NuPArg todas as atividades regulares de aulas de história entre março de 2007 e outubro de 2008 em quatro turmas do ensino fundamental II, das quais participaram professoras, estagiários e estudantes. O ambiente de gravação foi um colégio público experimental, de metodologia pedagógica diferenciada, vinculado a uma instituição federal de ensino superior, que tem como possibilidade campo de estágio aos graduandos desta. Não foram registrados dias nos quais as atividades realizadas não possibilitavam o aparecimento de discussões (v.g.: provas).

3.2. Construção do *corpus*

O *corpus* deste artigo consiste em um conjunto de 25 transcrições de aulas de história videogravadas de duas turmas do ensino fundamental, das quais: dez da sexta série (atual sétimo

ano) e quinze da sétima série (atual oitavo ano), lecionadas em dois distintos semestres letivos. Os participantes da sexta série foram 31 discentes, uma professora e uma estagiária; e da sétima série, 28 estudantes, uma professora e uma estagiária. As professoras e estagiárias da sexta série não são as mesmas da sétima série, porém os estudantes praticamente não variaram, pois os dados analisados são registros de semestres consecutivos. As estagiárias são estudantes do curso de pedagogia da universidade à qual o referido colégio é vinculado.

A escolha destas aulas se deu em razão da necessidade de maximizar o quantitativo de professores e estagiários envolvidos nos dados analisados e de acompanhar integralmente a possibilidade de surgimento de atividade argumentativa em diferentes turmas. Ainda que diferentes professoras e estagiárias tenham participado delas, o interesse central deste estudo consistiu em investigar ações discursivas que potencializam o surgimento de atividade argumentativa em sala de aula.

4. ANÁLISES

A análise dos dados consistiu nas seguintes fases:

- a) Identificação dos episódios argumentativos, compreendidos como a aparição de um tópico-alvo nas transcrições e assinalado pelo primeiro e pelo último turno de fala em que este aparece e no qual o tema se mantém (LEITÃO, 2008 a);
- b) Identificação em tais episódios dos movimentos argumentativos (argumento – ponto de vista e justificativa –, contra-argumento e resposta) (LEITÃO, 2008 b);
- c) Nos episódios argumentativos foram analisadas as demandas que as docentes faziam aos estudantes, assim como a intenção e efeitos, e posteriormente categorizadas;
- d) E, por fim, realizou-se a comparação destas demandas.

4.1. Microanálise

Nas análises realizadas por este estudo, três categorias foram visualizadas, cada uma com diferentes formas de “convidar” um estudante à argumentação: *demanda de avaliação*, *demanda de justificação* e *devolução de questionamento*. Outras categorias de demandas foram observadas, porém não logravam êxito na implementação de argumentação em sala de aula, a saber, *complementação de fala* e *averiguação de aprendizagem*. Considerem-se brevemente suas descrições: na *complementação de fala*, a docente tinha como intenção que o estudante respondesse a pergunta com base em conhecimentos já construídos (ex: “Qual a cor do céu?”). Na segunda categoria, a *averiguação de aprendizagem*, as docentes sondavam a compreensão

dos estudantes sobre certo conteúdo (ex: “Vocês entenderam isto?” “Há alguma dúvida?”). Embora demonstre abertura por parte das docentes às concepções elaboradas pelos docentes, requisito fundamental defendido por De Chiaro e Leitão (2005) para o sucesso da implementação da argumentação em sala de aula, estas demandas por si só não foram capazes de instaurar a argumentação em sala de aula.

4.1.1. Demanda de avaliação

Usando atos de fala, o docente solicita que os estudantes tragam à discussão suas próprias ideias avaliativas em relação a um fenômeno. Desta forma, os participantes têm a possibilidade de adesão a uma ideia (*ponto de vista*). Quando expandida, esta demanda gera também um movimento de elaboração de elementos que sustentem a perspectiva defendida (*justificativas*).

Exemplo 1:

O excerto a seguir pertence a uma aula da sétima série, cujo tema geral era “Império Mongol - resolução de perguntas sobre o imperador mongol Genghis Khan e debate do filme sobre o imperador”:

DOCENTE ANDROMEDA⁴: Agora quero saber uma coisa, vocês acharam Genghis Khan cruel?

SALA: Não!!

HOROLOGIUM: Ele é do bem!

CORVUS: Ele é mais ou menos!

CORVUS: Professora! Ele não era aquele CRUEL que ia lá e matava as pessoas, mas também ele não era de deixar.

HOROLOGIUM: É porque também a época influencia professora.

DOCENTE ANDROMEDA: A época...

HOROLOGIUM: // Ele era muito exigente!

Corvus formula um movimento autoargumentativo mínimo, tendo em vista que leva em consideração duas diferentes perspectivas: “*ele não era aquele cruel que ia lá e matava as pessoas*” (PV) e “*mas também não era de deixar*” (CA). Consiste num movimento autoargumentativo mínimo pois a resposta não ficou explícita, mas que pode ser entendida como a supremacia do contra-argumento perante o argumento por ele elaborado.

4.1.2. Demanda de Justificativa

Nesta categoria, com o uso de atos de fala, os docentes solicitam aos estudantes que ofereçam razões/motivos para ideias sobre as quais não se costuma pensar rotineiramente, de forma que os respondentes têm de focar seu próprio pensamento não mais em ideias sobre o

⁴ Os nomes dos participantes foram anonimizados e trocados por nomes de constelações em latim para preservar sua identificação. Nas transcrições deste estudo, *Docente Andromeda* refere-se à estagiária e *Docente Cassiopeia* refere-se à professora efetiva.

mundo, mas sim nas ideias que as sustentam e nas justificações que eles dariam a estas (processo de natureza metacognitiva).

Exemplo 2:

O tema do episódio argumentativo a seguir era a possibilidade de convivência de um indiano em nossa cultura e vice-versa (6ª série). A estagiária explora diferenças culturais e o relativismo cultural.

DOCENTE ANDROMEDA: Quem aqui é católico?

SALA: {Alguns estudantes levantam a mão.}

DOCENTE ANDROMEDA: Lynx, por que quando você passa em frente da igreja católica, você faz o sinal da cruz? {Faz com as mãos o sinal da cruz}

LYNX: Por que é uma coisa sagrada.

PICTOR: Sim, mas não pode matar a igreja.

DOCENTE ANDROMEDA: Mas pode derrubar.

PICTOR: Sim, mas aí seria pecado.

HYDRUS: Sim, mas mesmo assim.

Neste excerto, Lynx diz que ele faz o sinal da cruz diante de uma igreja católica por ser algo sagrado (justificativa a ponto de vista implícito). Pictor, observando que existiriam diferenças substanciais entre as categorias “igreja” e “vaca”, elabora um contra-argumento baseado em uma crítica à analogia trazida pela estagiária (“igreja e cruz são itens sagrados” e “vaca é animal sagrado”), porém não leva em consideração que cada uma destas categorias tem uma representação diferente em cada cultura. A estagiária responde a essas concepções, rejeitando a posição defendida por Pictor, e trazendo à discussão a ideia de que embora não se possa matar uma igreja, pode-se derrubar uma. Pictor, usando um contra-argumento, tenta refutar essa ideia, dizendo que neste caso seria pecado fazer algum dano material a uma igreja, ou seja, abstraindo a ideia de destruição/aniquiração – que poderia ser feita também com uma construção. Hydrus, embora sem expansões, incorpora ambas as ideias em seu discurso.

4.1.3. Devolução de questionamento

Neste tipo de ocorrência, um estudante faz um questionamento ao docente, mas, em vez de responder, este devolve a pergunta ao estudante, solicitando-lhe que reflita sobre a questão e ofereça um posicionamento sobre o tópico em questão. Em conformidade com Leitão (2007 a), trata-se de uma demanda de natureza reflexiva, na qual o estudante é convidado a focar suas próprias concepções do mundo e pô-las como objeto de reflexão, e, desta forma, pensar sobre elementos que sustentem e restrinjam suas próprias ideias.

Exemplo 3:

O início do episódio ocorre quando a professora fala sobre um livro que Maquiavel escreveu [aula II da 7ª série(8º ano)]. A estudante faz um questionamento à professora, que não entende, e implicitamente lhe pede que reformule a questão.

COLUMBA: Maquiavel escreveu esse livro, e ocasionou esse manual político, mas isso pode ser visto como lado bom?

DOCENTE GEMINI: Depende do modelo que você está vendo. Eu posso lhe fazer a mesma pergunta agora. Você acha que teve algo de bom?

COLUMBA: Não.

DOCENTE GEMINI: Por que não?

COLUMBA: Sei lá, ele deu dicas para o povo... Em vez de ajudar seu próprio povo, ele também era político só tava pensando nele!

No primeiro turno deste episódio argumentativo, a estudante traz uma dúvida à discussão. A professora começa a responder, porém ela devolve a pergunta à estudante, solicitando-lhe, através de um ato de fala, que ela reflita valorativamente sobre a questão e ofereça uma resposta. Columba responde à questão devolvida pela professora, compreendida como ponto de vista, mas sem oferecer elementos que sustentem a perspectiva trazida. Somente após o pedido da professora à estudante de extensão de sua fala que elementos de apoio à perspectiva trazida são formulados. A concepção, desta vez com elementos que sustentem sua perspectiva, aparece no turno seguinte, com o conseqüente fortalecimento de sua perspectiva.

5. DISCUSSÃO

Falar sobre situações conversacionais, seja em sala de aula, ou não, requer a retomada da dimensão dialógica que a linguagem tem, assim como a compreensão dos papéis do proponente e do oponente e a consequência disto no discurso. Cada participante tem seu discurso regulado em função de enunciados anteriores, de forma imediata ou não; considerando e antecipando possíveis enunciados que poderão surgir em função de seu diálogo, influenciando na constituição deste; como também cada um dos participantes pode ter formas diferentes de avaliação, concepção e significação das falas. Ainda que o professor não se ponha na posição de um interlocutor a ser convencido, este confronto com diferentes perspectivas, somado à necessidade de a estas responder, provoca abertura de sua perspectiva. Mesmo que com o confronto com a oposição haja a manutenção de sua perspectiva, sua ideia não permaneceria “inalterada”, mas sim, fortalecida. Este fortalecimento poderia gerar em seu próprio discurso antecipações a futuros enunciados e a agregação de outras formas de significação de um mesmo conteúdo.

Em sala de aula *dizer* se torna *fazer* à medida que os docentes, enquanto ocupantes de certo lugar social, usando atos de fala, solicitam interação discursiva dos estudantes, seja para explicar, descrever ou argumentar sobre algum tema. Neste sentido, as falas ampliam-se de meros fonemas (função locucionária); passando pela força e intenção da produção do

enunciado, (função ilocucionária); desaguando nos efeitos que estes enunciados produzem (função perlocucionária),

5.1. ARGUMENTAÇÃO NO CONJUNTO DE DADOS ANALISADOS

Um dos propósitos mais essenciais deste estudo foi observar se a argumentação ocorreu em duas turmas do ensino fundamental. Complementarmente, pôde-se verificar em que medida a construção de conhecimento e a reflexão tinham êxito no engajamento neste gênero discursivo.

Ainda que dados sobre os movimentos argumentativos não tenham sido ressaltados nas análises elaboradas neste texto, houve a ocorrência de argumentação nas turmas analisadas, entretanto, diferentes frequências e modos de geração de argumentação foram encontrados nas turmas: episódios argumentativos foram mais comuns na sexta série, especificamente nas aulas lecionadas pela professora, enquanto na sétima série os números foram mais tímidos. Ainda assim, nas duas séries (nos dois anos) foram observadas *autoargumentações*, que denotam a tomada de consciência e a antecipação de possíveis perspectivas que possam divergir da concepção defendida pelo indivíduo. Além da execução de ciclos completos de argumentação (entenda-se como: a elaboração de ponto de vista mais justificativa, contra-argumento e resposta) (LEITÃO, 2011), a aparição de *autoargumentações* pode ser considerada uma dos importantes marcadores do êxito do uso da argumentação, tendo em vista que este processo emerge não como uma escolha do indivíduo, mas sim, como consequência do engajamento na atividade argumentativa (LEITÃO, 2008 b). Segundo Leitão (2011), atribui-se a este tipo de evento um papel fundante na constituição do pensamento crítico-reflexivo dos indivíduos, tendo em vista que de pensadores crítico-reflexivos são esperados o teste e avaliação de seus argumentos não só em momentos nos quais existe outra pessoa confrontando sua perspectiva, mas que este movimento possa também ser realizado através da apreciação dos limites e sustentações das ideias que eles mesmo defendem.

5.2. FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

No conjunto dos dados analisados, pôde-se observar que as professoras (“*Cassiopeia*” e “*Gemini*”) solicitavam mais as demandas argumentativas, em comparação com as estagiárias (“*Andromeda*” e “*Sextans*”). Nas falas da professora da sexta série (“*Cassiopeia*”) foram encontradas mais *demandas de justificações* de que *demandas de avaliação*, não sendo observada *devolução de questionamento* nestas aulas. No discurso da professora da sétima série, foram mais frequentes *demandas de justificações*. Somente em duas aulas lecionadas por esta professora que se observou a *devolução de questionamento*. Observa-se também que é nas aulas lecionadas pelas professoras, que os movimentos argumentativos (argumento - ponto de vista e

justificativa -, contra-argumento e resposta) são mais frequentes, o que denota que a argumentação foi mais exitosa nestas aulas.

5.3.ESPECIFICIDADES DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Quando contrastadas, as categorias analíticas propostas neste trabalho apresentam duas grandes diferenciações em termos de suas *intencionalidades* e *produtos*. Entenda-se por *intencionalidade* como o efeito *ilocucionário* que o ato de fala tem, refletindo a posição do locutor em relação ao que por ele é dito (PINTO, 2006). Observa-se, assim, que quando se solicita uma *demandade justificação*, docentes têm a expectativa de que os estudantes desloquem seus pensamentos das ideias sobre o mundo, para as ideias que as sustentam, de forma que sobre elas reflitam. Na *demandade avaliação*, as docentes elaboram um questionamento sobre um fenômeno do mundo e solicita que os estudantes avaliem-no e deem suas próprias perspectivas. Por fim, na *devolução de questionamento*, a demanda provém inicialmente do estudante, sobre a qual o professor pode elaborar alguma fala, mas que, por fim, solicita ao estudante que ele mesmo reflita sobre a questão.

Entenda-se por *produto*, o efeito *perlocucionário* gerado pela fala das docentes nos estudantes. Assim, na *demandade justificativa*, ao refletir sobre limites e fundamentos das ideias que se tem sobre o mundo, comumente os estudantes, além de argumentos, elaboravam contra-argumentos e respostas, processo este conceituado como *autoargumentação* (LEITÃO, 2008 a), ainda que nalguns momentos, fora elaborada com a resposta implícita. Da *demandade avaliação* emergiam os pontos de vista dos estudantes, que poderiam ser acompanhados de justificativas. Por fim, a *devolução de questionamento* tinha como produto a elaboração de ponto de vista, mas de forma peculiar: o estudante tinha de oferecer uma perspectiva a uma dúvida formulada por si mesmo, podendo ter também a elaboração de justificativa.

5.4.NÍVEIS DE SEMIOTIZAÇÃO

Em consonância com Leitão (2008 b), a mera elaboração de um ponto de vista não autoriza dizer que este consiste em um processo de natureza metacognitiva, tendo em vista que lhe falta reflexividade. Esta é uma característica sobressaliente da categoria *demandade avaliação*. Desta forma, caso não sejam oferecidas razões que sustentem a ideia defendida, esta pode ser ativamente solicitada, através de uma *demandade justificativa*. O ato de justificar uma perspectiva requer que o indivíduo desloque sua atenção do fenômeno ao qual o ponto de vista se refere para os fundamentos que sustentam estas ideias, implicando num primeiro nível de passagem da cognição para a metacognição. Além disto, a justificação de um ponto de vista, do ponto de vista pragmático, implica no reconhecimento de que a perspectiva em questão não é de natureza consensual, de forma tal que se poderiam elaborar diferentes visões sobre a questão

(LEITÃO, 2008 b).⁵ A categoria *devolução de questionamento* apresenta este ponto por excelência. Diferindo no ponto gerador, em cada uma destas demandas o estudante é levado a pensar em elementos que sustentem a perspectiva trazida, assim como em elementos que possam restringir essas posições.

5.5. OUTRAS AÇÕES DISCURSIVAS QUE PROMOVEM ARGUMENTAÇÃO

Leitão (2011) elenca outras ações discursivas que criam condições para o surgimento da argumentação em sala de aula. As ações discursivas, tanto as apresentadas por Leitão (2011), quanto as apresentadas neste artigo, têm como característica fulcral possibilitar que temas curriculares sejam apresentados como temas passíveis de polemização, fazendo a argumentação aparecer aos olhos dos aprendizes como método adequado para manejo destas divergências. Estas ações, ao possibilitarem a formulação de diferentes perspectivas sobre um tema, criam condições necessárias para instalação da argumentação, desta forma, consideradas *ações em nível pragmático*. Além das categorias e exemplos apresentados neste artigo, outros exemplos são:

1. Desafio à formulação de pontos de vista: *o que você acha que isto quer dizer?*
2. Pedido de justificção para pontos de vista
3. Colocação do aluno na posição de oponente
4. Apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; estímulo ao aluno para que (re)examine seus próprios pontos de vista à luz de contra-argumentos
5. Estímulo para que alunos respondam a contra-argumentos
6. Definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação (chegar a consenso ou a solução de compromisso, tomar decisão etc.)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos de justificção do próprio ponto de vista e a consideração de perspectivas divergentes criam um rico espaço para a construção de conhecimento e reflexão,

⁵ No original: “Por cuál otra razón alguien se empeñaría en justificar una posición sino por la admisión, tácita o explícita, de que la posición en discusión no es universalmente aceptada, y que por lo tanto su plausibilidad necesita ser justificada?” (LEITÃO, 2008 b, p. 110)

de forma que não seria oferecida ao estudante, *a priori*, a (re)solução de uma questão, mas sim, leva-o a pensar sobre o embasamento e os possíveis limites de ideias que se tem sobre o mundo.

Aliada ao conhecimento de formas empiricamente observadas como mais produtivas de argumentação enquanto construção de conhecimento e mecanismo de reflexão, a tomada de consciência que o discurso tem poder de ação pode gerar implicações na forma de condução destes processos em sala de aula. Sabendo, por exemplo, que a *demanda de justificção* requer que o indivíduo desloque o seu próprio pensamento do objeto para a elaboração de pontos para fundamentar sua perspectiva, este pode ser um mecanismo a ser usado para que o interlocutor elabore justificativas para seu ponto de vista, de forma que ele pense na questão e exponha as razões que o levam a defender tal ideia.

Observou-se neste estudo o uso da argumentação para promover construção de conhecimento e reflexão em sala de aula. Verifica-se com este estudo, a existência de especificidades em manejos discursivos dos docentes que direcionam o interlocutor (estudantes) para a elaboração de elementos específicos de seu discurso. Separadas em três categorias (*pedido de avaliação, pedido de justificativa e devolução de questionamento*), cada uma destas demandas pode ser analisada sob a ótica da *intencionalidade* por parte de quem fala, assim como os *produtos* mais frequentes que se originam dos atos de fala implicados na fala do discurso docente.

A tomada de consciência destes itens pode gerar um ganho em sala de aula, tendo em vista que o discurso do professor pode ser orientado a depender da necessidade que ele sente no discurso, *v.g.*, que em vez de ele responder a uma pergunta feita por um estudante, o docente pode encorajar que o próprio estudante pense na questão.

Vislumbrando analisar a implantação da argumentação em sala de aula, este estudo encontrou resultados animadores, ainda que alguns pareçam tímidos, sobre o papel da argumentação na construção de conhecimento e reflexão. Poder-se-ia esperar que processos como este fossem mais frequentes se a argumentação fosse deliberadamente usada em sala de aula, tendo em vista também que argumentação para fins educacionais não é algo a ser improvisado (LEITÃO, 2011).

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. The problem of the text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An experiment in philosophical analysis. In: C. Emerson & M. Holquist (Eds.) *Speech genres and other late essays* (V.W. McGee, Trans.) Austin, TX: University of Texas Press, 1994. p. 103-131. (Originalmente publicado em 1952).

BAKHTIN, M. / VOLOSHIVNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHURST, D. A memória social no pensamento soviético. In: H. Daniels. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

DE CHIARO, Sylvia Regina Ribeiro Rodrigues, LEITÃO, Selma. O Papel do Professor na Construção Discursiva da Argumentação em Sala de Aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), setembro-dezembro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 350-357, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**. Curitiba: Criar, 2003.

FREITAS, A. F. **O diálogo em sala de aula**. Curitiba, HD: 2009.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), p. 454-462, 2007 a.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, 2007 b.

_____. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A. & FERNANDES, S.D. (Orgs.), *A linguagem da criança: sentidos, corpo e discurso*. **Trilhas Lingüísticas**, v. 15, p. 35-60. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008 a.

_____. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E. & CORNEJO, C. (Eds.), **Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica**, pp. 89-119. SanOctans: JCSáez, 2008 b.

_____. O lugar da argumentação na construção de conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas. Pontes. 2011. pp. 13-46

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F. BENTES, A. C. (org.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, H.M. **O Estágio Curricular Na Formação De Professores: Uma Experiência Em Construção**. UNIVAP. s/d.;

SUBBOTSKY, E. **Vygotsky's distinction between lower and higher mental functions and recent studies on infant cognitive development**. Disponível em <http://psych.hanover.edu/vygotsky/subbot.html>

VYGOTSKY, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In A. ALVAREZ; P. DEL RÍO (Eds.), *Obras escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 7-340). Madrid, España: Visor. (Original publicado em 1931)

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DISCURSO ACADÊMICO BRASILEIRO

Andréa Pessoa dos Santos¹

RESUMO

Sabemos que desde a década de 1980 muitos pesquisadores se ocupam de questões pertinentes ao processo de alfabetização. Perscrutando aspectos político-pedagógicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, discursivos, sociointeracionistas, entre outros, pesquisadores buscam compreender diferentes aspectos deste complexo fenômeno, multidimensional, que, desde então, nos impõe uma análise ampla, permanente e refinada. Considerando esse percurso de pesquisas, o presente artigo, de cunho teórico, resgatando estudos anteriores sobre a análise dialógica do discurso acadêmico, desenvolvidos no âmbito do mestrado, se organiza, inicialmente, a partir da apresentação de breve levantamento histórico da alfabetização no Brasil. Na sequência, destaca a importância do conceito freireano de alfabetização e, por fim, busca, à luz do legado freireano, refletir sobre as contraposições de sentidos e conceitos de Alfabetização e Letramento no atual panorama do discurso acadêmico brasileiro.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento e Discurso

INTRODUÇÃO

A constatação de que alunos brasileiros de todos os níveis, mesmo os que concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental, apresentam dificuldades de interpretação e compreensão de textos dos mais variados tipos e assuntos, vêm alicerçando, já há alguns anos, estudos que se preocupam com a qualidade do ensino da linguagem escrita na escola. Sabemos que a partir da década de 1980 inúmeros pesquisadores (FREIRE, 1963, 1983; GARCIA, 1986; KRAMER, 1986; CAGLIARI, 1982; ABAURRE, 1986; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; SOARES, 1985; 1986; SMOLKA, 1987 e outros) investigaram essa problemática através de diferentes perspectivas, seja como um processo histórico e político, seja no âmbito de perspectivas linguística, sociolinguística, psicolinguística, sociocultural, antropológica e outras.

À luz de tais pesquisas, sabemos, portanto, que a compreensão da complexidade deste fenômeno nos impõe desafios de diversas ordens de análise. Desse modo, vale ressaltar que tratarei aqui de alguns aspectos históricos, políticos e pedagógicos deste complexo fenômeno que permanece exigindo análises sempre mais apuradas. Conforme dissemos, o presente artigo, de cunho teórico, resgata estudos anteriores (SANTOS, 2008) desenvolvidos no âmbito do

¹ Professora Adjunta da UERJ/FEBF. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), a.pessoas70@gmail.com.br

mestrado, que tomou como referencial metodológico a Teoria da Enunciação do Círculo de Bakhtin (1992, 2003) ao realizar uma análise dialógica do discurso acadêmico, pedagógico e oficial sobre o ensino da língua portuguesa. Partes do presente artigo já foram apresentados em eventos acadêmicos na modalidade de comunicação oral.

Entendendo que a temática aqui abordada nos convoca a uma permanente problematização sobre as concepções de alfabetização, de aprendizagem, de ensino, de escola e de sociedade, me proponho a destacar discursos recorrentes a respeito do acirrado embate de sentidos atribuídos, especificamente, aos conceitos de Alfabetização e Letramento na recente configuração dos discursos acadêmicos. O presente artigo, de cunho teórico, se organiza, portanto, a partir da apresentação de breve levantamento histórico da alfabetização no Brasil, destacando a importância do conceito freireano de alfabetização. Na sequência, e à luz do legado freireano, reflito sobre as contraposições de sentidos e conceitos de Alfabetização e Letramento no atual panorama do discurso acadêmico brasileiro.

ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Traçando breves apontamentos históricos, sabemos que, no Brasil, a ação colonizadora portuguesa se empenhou num processo de colonização que trouxesse muita riqueza à Metrópole. Com essa intenção os padres da *Companhia de Jesus*, que aqui começaram a chegar por volta de 1549, desempenharam papel significativo a fim de catequizar, cristianizar e civilizar os nativos pagãos. Sabe-se que a missão dos jesuítas tinha como objetivo primeiro a obra de catequese, isto é, o recrutamento de fiéis e servidores. Para tanto, foram criadas as “*escolas de ler, escrever e contar*”. Mortatti (2004, p. 5) aponta que essas escolas “(...) se tornaram o lugar por excelência para o ensino, a conversão e o aprendizado da escrita alfabética, como meio de inserção dos gentios em uma civilização já letrada e civilizada”.

Em seu livro *Escola, Estado e Sociedade*, Freitag (1980) destaca que na fase colonial a atividade econômica brasileira se traduziu numa atividade eminentemente agroexportadora. Assim, não havia nenhum interesse na constituição de uma escola para além dos objetivos de controle de poder da igreja católica, já que não havia nenhuma função de reprodução de trabalho a ser preenchida pela escola. As únicas funções que restavam à escola deste período eram a manutenção e reprodução da ideologia dominante, funções essas que os colégios e seminários jesuítas desempenharam muito bem ao manterem a reprodução de uma sociedade escravocrata. A autora afirma ainda que:

Os jesuítas, além de prepararem os futuros bacharéis em belas-artes, direito e medicina, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam ainda futuros teólogos, reproduzindo os seus próprios quadros hierárquicos, bem como os educadores, recrutados quase que exclusivamente do seu meio. Com isso a Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava, de certa forma, na própria sociedade política através dessa arma pacífica, que era a educação (FREITAG, 1980, p. 47).

Resgatando um pouco da história sobre a constituição de uma língua nacional no início de sua escolarização, Mariani (1990) faz um recorte sucinto que nos ajuda a compreender outras importantes relações estabelecidas nesse período:

No Brasil, a questão da língua esteve, até o século XVIII, atrelada ao aparelho religioso: os jesuítas ensinavam e catequizavam tomando como base a chamada língua geral ou tupi jesuítico. Uma situação de conflito linguístico aos poucos vai se constituindo entre língua geral, em processo de expansão, e a língua portuguesa, restrita aos negócios, à vida na cidade e aos salões. É a partir de 1759, com a promulgação de um édito de Pombal, determinando o uso da língua portuguesa nas escolas e a expulsão dos jesuítas, que de fato a língua torna-se uma questão de estado. Ocorre então uma unificação e normatização da língua a ser falada no Brasil. Trata-se da língua portuguesa, um legado português, uma língua de conquistas, que deve ser ensinada e preservada sem alterações (MARIANI, 1990, p. 15).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, Marquês de Pombal, inspirado pelas ideias iluministas, inicia um processo de organização da instrução pública “(...) cujo objetivo era formar o indivíduo para o Estado (português) e não mais para a Igreja (católica)”. Nesse período, acontecem as “Aulas régias”, que passam a ser desenvolvidas ao longo de todo o período colonial, sendo ministradas pelos *mestres-escola*. Sabe-se, contudo que, apesar da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, a sociedade brasileira se manteve sob forte domínio da Igreja, ainda nas fases do Império e da I República. É o que nos conta Romanelli (1978):

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1978, p. 35).

No século XIX, com a independência do Brasil e a criação de uma monarquia constitucional, a questão da constituição de uma língua nacional (*política língua/ nação*) se

redefine, constituindo-se um cenário discursivo tenso e de confronto entre três diferentes “*formações discursivas*”, a saber: a dos românticos; a dos gramáticos e a dos eruditos com a polêmica sobre a língua – “*se brasileira ou portuguesa*” - numa disputa “*sobre a autonomia linguística e identidade nacional*” (MARIANI, 1990, p. 16).

Essas tensões se davam no âmbito de discussões restritas a um grupo seletivo, pois não se tinha até então uma organização política voltada à instrução pública da população. Somente com a Constituição Imperial de 1824, regulamentada pela Lei de 1827, a gratuidade da instrução elementar tornava-se legalmente prevista. Essa regulamentação foi considerada a primeira tentativa de se criar nacionalmente diretrizes para a instrução pública, já que tal lei pretendia garantir a criação de *escolas das primeiras letras*, assim como o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, sobretudo com a definição do método de ensino.

Sabemos, no entanto, que a concretização de um sistema de ensino público não se efetivou, ficando a *iniciação das primeiras letras* restrita a esfera privada do lar ou sob a responsabilidade das próprias famílias, pertencentes a classe dominante que, tendo condição, destinavam seus filhos a uma educação escolarizada, numa das poucas e precárias “*escolas*” do Império.

Dando um salto histórico, importa destacar que a palavra *analfabeto*² surgiu no século XVIII, mas somente no fim do Império, já no séc. XIX, com o advento de novos fatos políticos envolvendo o Estado e a condição da pessoa analfabeta, é que o problema do *analfabetismo* se evidenciou. Nesta época, a Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva de 1882 proibiu os analfabetos de votarem. Considerados incapazes, não lhes foi dado o direito ao voto.

Após o golpe militar de novembro de 1889, que instituiu um novo regime no Brasil, o governo provisório republicano manteve a discriminação aos analfabetos estabelecendo, através do Decreto nº. 6 (19/11/1889), que *saber ler e escrever* era condição elementar à participação eleitoral. Somente 106 anos depois, na constituição de 1988, o voto facultativo voltou a ser garantido aos analfabetos. (FÁVERO, 1996, p. 72).

No Brasil, desde então, o analfabetismo se constituiu num problema de ordem política, social, cultural, econômico e pedagógica. O índice de analfabetismo passou a ser visto como a própria tradução do fracasso da sociedade brasileira, que ao amargar índices elevados de analfabetos teria seu desenvolvimento socioeconômico e político comprometidos.

² A palavra era usada como substantivo masculino, pois se tratava de legislar sobre quais homens poderiam votar, já que desde a constituição de 1824 as mulheres, os soldados, os mendigos, os religiosos e escravos não podiam votar. MORTATTI (2004, p. 38).

A METODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: QUESTÃO NÃO MENOS IMPORTANTE

No período republicano, em paralelo aos debates e as iniciativas que visavam à garantia da expansão de uma rede pública de ensino que objetivava à *escolarização das massas*, debatia-se também, em outra esfera de poder, não só as condições sociais que possibilitariam essa almejada ampliação da escolarização, mas também e, sobretudo os *métodos de alfabetização* mais adequados à alfabetização das crianças.

Dentre muitas outras tensões geradas sobre a escolarização da população, a questão da *metodização do ensino* não era vista como assunto de menor importância na composição desse complexo movimento de constituição histórica da alfabetização, muito pelo contrário. Mortatti (2004, 2010), a partir das tensões provocadas pelas disputas por hegemonia pelos defensores de *métodos de alfabetização*, reconstitui a própria história e os sentidos atribuídos à alfabetização ao longo do período de 1876 a 1994 no Brasil, com foco na situação paulista. A autora estabelece as principais características deste longo período, separando-o em quatro momentos históricos, aqui apresentados “*muito resumidamente*”:

(...) 1º. momento (1876 a 1890) - disputa entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) - disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) - disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º. momento (meados da década de 1980 a 1994) - disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2004, p.1).

A autora estabelece como o primeiro período “*A Metodização do Ensino da Leitura*”, época em que a alfabetização se institui como objeto de estudo. Antes desse período, sabe-se que o ensino da leitura estava centrado no *método da soletração* e no *método da silabação*, tradição herdada da cultura portuguesa. A cartilha de João de Barros, publicada em 1540, utilizava a gramática mais antiga da língua portuguesa e orientações do alfabeto e tabela com combinações de letras que apresentavam a escrita de todas as sílabas das palavras da língua portuguesa com ilustrações. Ao final apareciam os mandamentos de Deus e da Igreja com algumas orações.

Já em 1850, Antônio Feliciano de Castilho lança uma cartilha, nos mesmos moldes, intitulada *Método português para o ensino do ler e do escrever*. Nela destaca-se, uma característica marcante em relação as anteriores: o emprego dos chamados alfabetos pictoriais ou icônicos (ZACHARIAS, 2005, p. 96).

Surge, no entanto, ao longo da década de 1870, uma discussão sobre a precariedade desses métodos em detrimento a um *novo método*, comprovadamente científico, e por isso muito mais indicada à realidade brasileira o “*Método João de Deus*”. Centrada na *Cartilha Maternal*, elaborada pelo poeta português João de Deus, esta metodização propunha o ensino das primeiras letras com base na *palavração*. Método que já vinha sendo implementado por algumas províncias brasileiras nesta década, com destaque para São Paulo. Conforme nos alerta Mortatti (2010):

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno parara a alfabetização. (MORTATTI, 2010, p. 1).

Este breve recorte histórico se torna relevante para percebermos o quanto as disputas hegemônicas em torno da metodização da alfabetização ganharam força desviando, das discussões centrais, outros aspectos extraescolares que influenciavam mais diretamente a garantia de um sistema educativo voltado à universalização do ensino das primeiras letras à população brasileira.

O “SISTEMA DE ALFABETIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO” DE PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR DOS ANOS 60: A ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA POLÍTICA

Estabelecendo outro recorte histórico, e que aqui nos interessa particularmente, sabemos que em paralelo a essas discussões sobre a *metodização da alfabetização*, houve no Brasil, nos anos de 1960, a concentração de alguns movimentos emblemáticos em favor da cultura e da educação popular. Resgatando a cronologia desses movimentos entendemos a importância das reivindicações feitas pelas camadas populares pelo direito à escolarização e, por conseguinte, pelo direito ao aprendizado da leitura e da escrita para os *filhos-trabalhadores* das classes populares.

Realizações como: 1) o Movimento de Cultura Popular (MCP – Recife Maio de 1960); 2) a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*” (Natal – Fevereiro de 1961); 3) o Movimento de Educação de Base (MEB – Março de 1961); 4) o Centro Popular de Cultura (CPC – Março de 1961); 5) a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR – Janeiro de 1962), entre outros, nos mostram o cenário efervescente da mobilização instituída contra o analfabetismo na educação de base e de jovens e adultos, nos anos 60. Segundo Fávero (2000), esses movimentos promoveram um “salto qualitativo” em relação às campanhas e mobilizações governamentais empreendidas na década de 50.

Neste mesmo período, realizações como: 1) a primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, desenvolvida em janeiro de 1962, no MCP, por Paulo Freire, no Centro Dona Olegarinha; 2) a Alfabetização de Adultos, em 40 horas aulas, através do Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte (janeiro de 1963) e 3) a realização, em julho de 1963, dessa mesma experiência em Brasília, desenvolvida “*no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinadas pelo Ministério de Educação e Cultura*”, impulsionaram a criação do Plano Nacional de Alfabetização, implementado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro (janeiro de 1964). Radicalmente marcantes, todos esses movimentos e experiências tinham em comum “*(...) o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora*” (FÁVERO, 2000, p. 161).

No período entre os anos de 1945 a 1964, o Brasil pôde vivenciar “*o livre jogo das forças democráticas*”, o que permitiu um avanço histórico dos movimentos populares e um irreversível redirecionamento no processo educativo em favor das camadas populares. Sabe-se também que, de junho de 1963 até a instalação do regime militar no País em março 1964, Paulo Freire, a convite do então ministro da Educação Paulo de Tarso, coordenou o Programa Nacional de Alfabetização.

O “Sistema de alfabetização e conscientização” de Paulo Freire, embora tenha tido uma vida relativamente curta enquanto sistema/método³ adotado oficialmente no Programa Nacional de Alfabetização, implementado no Governo de Jango, tornou-se a “pedra fundamental” do legado e da práxis político-pedagógica elaborada e constantemente reexaminada por Freire. Ao fincar base no conceito antropológico de cultura (FREIRE, [1976] 2011), e na compreensão da complexidade da práxis educativa enquanto possibilitadora de uma consciência histórica,

³ Em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré, Freire (1993) ressalva que: “*Eu preferia dizer que não tenho método. (...) O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não método de ensinar.*”

gerada a partir das experiências culturais vivenciadas pelos próprios aprendizes em sociedades letradas, tal Sistema ganha um prestígio sem precedentes na história da educação brasileira e, mais particularmente, na constituição dos sentidos da alfabetização no cenário educacional do país.

O “Sistema de alfabetização e conscientização” de Paulo Freire, baseado em fortes diretrizes políticas, provocou uma verdadeira cisão paradigmática na área da alfabetização nos anos 60. Nota-se que há, desde então, em grande parte dos discursos acadêmicos brasileiros da atualidade, a necessidade recorrente de garantir o sentido de alfabetização legado por Freire. Sentido este em favor de uma prática educativa, e, por conseguinte, de um processo de alfabetização, que garanta uma reflexão da dimensão complexa, crítica e política da apropriação da leitura e escrita pelas classes popular na sociedade.

No que se refere aos recorrentes rompimentos históricos e paradigmáticos acerca da alfabetização, nota-se que os sentidos atribuídos aos diferentes aspectos da alfabetização oscilam entre projetos políticos e educacionais críticos e acrícos que optem, por exemplo, por uma “*lógica simplificadora*” do processo de aprendizagem, ou por uma “*lógica da complexidade*” de tais processos, sobretudo da aprendizagem da leitura e escrita. Segundo alguns pesquisadores, tais lógicas se estabelecem “*tanto no nível das práticas (empíria), quanto no nível epistemológico (teórico), como no nível político (ideológico) mais amplo.*” (Pérez, 2011, p. 125).

A partir das exposições de Fávero (2000) e de Cunha (1991) compreendemos que foi no amadurecimento das reflexões acerca do “Sistema de alfabetização e conscientização” freireano (e de toda a práxis político-pedagógica por ele implementada) que se buscou problematizar não só as questões da metodização da alfabetização (vide o “método de alfabetização” freireano), mas também aspectos e reflexões críticas acerca dos aspectos políticos, econômicos e sociais que afetavam/afetam diretamente o direito à universalização do ensino das “primeiras letras” às camadas populares do país.

Erroneamente estes aspectos políticos ainda são considerados por alguns educadores, adeptos de uma “*lógica simplificadora*” do processo de aprendizagem, como desviantes das questões genuinamente linguísticas e psicolinguísticas que explicam a “real” problemática da alfabetização na sociedade brasileira. Sabe-se, no entanto, que tais questões são pilares e vêm integrando, mais recentemente, e de modo mais radical, as atuais discussões acadêmicas sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento.

Quanto às questões especificamente linguísticas, Oliveira (2004) defende que há no Brasil uma confusão entre a compreensão do que seja o *objetivo* e o *processo* da alfabetização.

Para o autor “Ignorar a especificidade da decodificação, confundindo o processo com o objetivo (que é a compreensão, o letramento) resultou em descaminhos que até hoje impedem o avanço das políticas e práticas de alfabetização no Brasil”. Nesse sentido, o autor defende que o próprio “Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, explicou bem a distinção entre objetivo e o processo de alfabetização. E mais: propôs um interessante elo entre os dois. Na sua proposta, a palavra geradora é o elo de ligação entre essas duas vertentes” (OLIVEIRA, 2004, p. 22 e 33).

Paulo Freire propõe uma clara conceituação sobre o sentido da alfabetização não como a simples apropriação da escrita e leitura como um instrumento tecnológico. Contrapondo-se a concepção de alfabetização de sua época, Freire problematizou e complexificou os sentidos atribuídos à educação, ao ensino e à alfabetização. Aproximando a *práxis educativa* e, por conseguinte, a *práxis alfabetizadora* do conceito de cultura, numa perspectiva antropológica e política, Freire (1991) afirmou que: “*Não basta saber ler 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho*”.

Interessado em refletir permanentemente sobre *o que se aprende, para que e a quem interessa o que se aprende*, Freire insistiu na ideia de que a trama e a compreensão das práticas educativas são complexas e sempre muito bem interessadas. Ao garantir uma reflexão sobre as consequências políticas do aprendizado da leitura e da escrita, nas relações sociais e econômicas estabelecidas em sociedades letradas, Freire (2011) nos deixou cientes de que seu “método”⁴ vai muito além de prováveis discussões simplificadoras sobre a alfabetização.

Sobre tal aspecto, Magda Soares (2005) faz sínteses esclarecedoras. Segundo a autora:

Conclui-se que a proposta Paulo Freire de alfabetização não é na verdade, a proposta de um *método*, pelo menos no sentido restrito que se dá a essa palavra na área da alfabetização. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação.

Por isso falar de um “método de Paulo Freire de alfabetização” é não só uma incorreção, mas também uma *redução*. Paulo Freire criou não um método, mas uma teoria da educação, uma nova pedagogia, e o que se denomina como seu “método de alfabetização” é, na verdade, apenas uma das instâncias em que essa teoria, essa pedagogia se traduzem em prática (SOARES, 2005, p.121).

Mas Paulo Freire *criou*; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi o inventor (teria sido Sócrates?), mas uma concepção de educação *como prática da liberdade*, educação como *conscientização*; e disso, realmente, foi ele o inventor (SOARES, 2005, p.119).

⁴ Segundo Freire, um “*Método eclético*”, a partir das definições cabíveis à época (Freire, 2011, nota, p. 153).

Claro está para nós que o legado freireano, assentado na compreensão da “(...) *natureza política da educação e na impossibilidade de neutralidade política da educação nas sociedades não igualitárias*” (BEISIEGEL, 2010, p. 112), continua subsidiando, inspirando e aquecendo os debates, concepções e lógicas sobre o conceito de Alfabetização que atravessam as *contrapalavras*⁵ e sentidos dos discursos acadêmicos da atualidade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SENTIDOS, EMBATES E DESAFIOS

Sabemos que os modos de produção de sentidos do tempo presente se vinculam e interrogam os sentidos atribuídos no passado. O próprio distanciamento do contexto socio-histórico onde determinados sentidos são/foram forjados possibilitam possíveis aproximações e, muitas vezes, distanciamentos profundos. Sendo assim, a compreensão crítica dos diferentes contextos históricos da educação brasileira nos obriga a não abandonar o conjunto de circunstâncias econômicas, culturais, sociais, políticas e pedagógicas que forjaram/forjam os diferentes sentidos atribuídos aos conceitos de Alfabetização e Letramento no Brasil.

Considerando tais constrangimentos, compreendemos que o conceito de Alfabetização se refere a uma prática social (e área de estudo) de “muitas facetas”⁶ e de cunho “multidimensional”⁷. Assim, não podemos perder de vista que este conceito se encontra em constante “movimento” devido a sua própria natureza histórica. Nesse sentido, os conceitos de Alfabetização e Letramento apontam, necessariamente, para diferentes perspectivas de análise do fenômeno a que se referem, como por exemplo: a perspectiva histórica, política, sociocultural, antropológica, linguística, psicológica, pedagógica e didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, já mencionadas aqui.

Tratar de todas estas diferentes perspectivas, ainda que de modo sucinto, extrapolaria e muito os objetivos desse artigo. No entanto, à luz da análise de alguns discursos acadêmicos, buscaremos compreender alguns sentidos atribuídos aos conceitos: Alfabetização e Letramento que circulam no atual cenário acadêmico brasileiro. Conceitos estes quem têm sido foco de acirrados debates e calorosos embates conceituais acadêmicos.

⁵ Termo aqui empregado segundo os sentidos atribuídos pela perspectiva bakhtinina.

⁶ Soares (2003).

⁷ Pérez (2004), citando Soares (2003).

Embora a noção de Letramento esteja bastante difundida no discurso oficial e acadêmico brasileiro, sabe-se que sua aceitabilidade e a delimitação de seus sentidos não são unânimes entre os pesquisadores da área.

Na trilha desses sentidos, destaco, inicialmente, que, a despeito das ações políticas governamentais dos últimos anos assumirem o termo Letramento como um conceito legítimo e explicativo para as diretrizes do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, conforme podemos constatar em muitos materiais didáticos chancelados pelo Ministério da Educação (MEC) e organizados por renomados Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação⁸ do país, alguns pesquisadores que partilham do conceito freireano de alfabetização, vêm criticando incisivamente tal conceito. Esses pesquisadores denunciam, inclusive, a tendência “acrítica” que o termo promove na área da alfabetização.

Recentemente alguns destes pesquisadores se reuniram e produziram um livro organizado por Edwiges Zaccur. Na introdução do livro, intitulado *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?*, Zaccur (2011, p. 09) anuncia que irá promover um debate “(...) em face do estreitamento e do apagamento da história que as várias versões do conceito de letramento têm concorrido para produzir sobre a alfabetização”.

Organizado a partir de inquietações encaminhadas nos Seminários internos do Grupalfa (UFF)⁹ e, posteriormente, no Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), o livro reúne textos de pesquisadores de oito universidades públicas (UFF, UNIRIO, UERJ, UNICAMP, UFES, UEOPA e UFS). Edwiges compreende que tais pesquisadores se encontram na “(...) contramão de um pensamento que se tornou hegemônico a ponto de invisibilizar o pensamento divergente” (ZACCUR, 2011, p. 09).

Com um forte tom de denúncia, o livro reúne treze artigos, onde são feitas uma série de objeções e críticas às “várias versões” do conceito de Letramento. Valendo-se, inclusive, de diálogos sobre *prácticateoriaprática*¹⁰ de professoras alfabetizadoras, o livro organiza-se no sentido de atribuir às diferentes acepções do conceito de Letramento um sentido que visa reduzir o conceito de alfabetização a uma simples apropriação do código. Diferentes pesquisadores, tais como: Gadotti (USP), Geraldi (Unicamp), Gontijo (UFES), Schwartz (UFES), Pérez (UFF), Araújo (UERJ/FFP), Sampaio (UniRio), Andrade (UFRJ), Martins (UFF) e Britto

⁸ Os referidos centros atenderam ao edital público N° 01/2003 - SEIF / MEC, para comporem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC).

⁹ Grupo de pesquisa em alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), e que “trabalha numa perspectiva freireana de alfabetização de leituras de mundo que se articulam à apropriação efetiva da linguagem escrita”.

¹⁰ Zaccur (2011, p. 10) nos esclarece que este neologismo é usado na formação discursiva do Grupalfa “por ser a partir da prática que se elabora a teoria que deve retornar à prática como critério de validação”.

(UNIOESTE), traçam duras críticas ao contexto histórico em que o conceito Letramento surgiu no Brasil e ao “real” sentido que ele advoga.

Assim, ao longo de toda a obra são feitas várias denúncias acerca da noção de Letramento, como, por exemplo, o de que o conceito é “fluido” e vem promovendo: 1) um apagamento sobre o conceito freireano de alfabetização; 2) uma tentativa de esvaziamento do caráter político da educação e da alfabetização; 3) o “*esvaziamento da questão política e cultural que a alfabetização e a educação popular necessariamente implicam*”; 4) a invisibilização de um pensamento divergente ao que ele se tornou na atualidade, um pensamento hegemônico; 5) uma tradução equivocada palavra *literacy*, já que esta, “(...) presente em vários títulos, não é traduzida automaticamente por *letramento*, mas também por *alfabetização e cultura escrita*” (ZACCUR, 2011, p.10); 6) a compreensão de que tal conceito fala a língua do colonizador; 7) um “*retrocesso conceitual*”; 8) um “*novo anglicismo*”¹¹; 9) a *gaseificação* do próprio conceito¹²; 10) um retrocesso do conceito de alfabetização, uma vez que promove a ideia da alfabetização *reinventada* como uma atividade técnica¹³; 11) um aparente caráter inovador nas discussões sobre a alfabetização no Brasil¹⁴; 12) a compreensão da alfabetização relacionada a um conceito abstrato da escrita¹⁵; 13) uma compreensão da alfabetização segundo uma “*matriz simplificadora*”¹⁶; 14) uma “*resposta redentora*”¹⁷, uma espécie de fórmula de salvação contra a fracasso escolar; 15) uma desnecessária ressignificação do conceito de alfabetização¹⁸; 16) “*uma mera*”¹⁹ mudança vocabular que não dá conta das transformações necessárias frente aos impasses da alfabetização na educação brasileira; 17) um investimento equivocado no par dicotômico alfabetizar/letrar²⁰; 18) um claro anacronismo – político e pedagógico²¹ e, finalmente, o de promover: 19) um desgaste da universidade junto aos professores que, efetivamente, não acolhem e não reconhecem tal conceito como legítimo²².

Neste cenário de discussões acadêmicas sobre o conceito de Letramento, cumpre notar que, de acordo com estudos anteriores (SANTOS, 2008), sobre o ensino da língua materna nos anos iniciais de escolaridade, notamos que havia, no âmbito das produções discursivas

¹¹ Gadotti (2011, p. 12).

¹² Geraldi (2011, p. 20).

¹³ Geraldi (2011, p. 29).

¹⁴ Gontijo (2011, p. 33).

¹⁵ Britto (2011, p. 59).

¹⁶ Pérez afirma que as definições de Letramento de Rojo (1995/1998), Kleiman (1995) e Soares (1998) constituem-se “ (...) a partir de uma matriz simplificadora, que não dá conta das complexas relações sociais, política, culturais, epistemológicas e pedagógicas, que envolvem tanto a aprendizagem inicial quanto as práticas sociais de leitura e escrita.” (2011, p. 121).

¹⁷ Sampaio (2011, p. 150).

¹⁸ Sampaio (2011, p. 154).

¹⁹ Sampaio (2011, p. 157).

²⁰ Sampaio (2011, p. 167).

²¹ Sampaio (2011, p. 153).

²² Andrade (2011, p. 204).

acadêmicas analisadas nas décadas de 1980 e 1990, uma consolidação do *deslocamento* desses discursos em direção a uma nova orientação de sentidos e de conceituação sobre a língua e linguagem.

Sendo assim, em contraposição aos discursos da década de 1970, essas “novas” orientações teórico-metodológicas, valendo-se de pesquisas sócio-históricas e de uma nova concepção de linguagem, numa perspectiva dialógica e ideológica, passavam a dar conta da grande “virada paradigmática” na compreensão do ensino da língua materna. Desde então, a perspectiva discursiva da linguagem ganhou prestígio passando a balizar as orientações teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da atualidade.

Pareceu-nos legítimo, portanto, conceber, à época, que o conceito *Letramento* havia sido introduzido no Brasil no contexto de uma conjuntura teórica fortemente marcada pela necessidade de uma ampliação e resgate de sentidos atribuídos, até então, e erroneamente, ao ensino da leitura e escrita no cenário educacional brasileira. Entendíamos, assim, que, o conceito surgia no intuito de traduzir e representar o almejado *redirecionamento* das práticas pedagógicas de ensino da linguagem escrita praticadas no contexto educacional brasileiro que, por assim dizer, se distanciavam, inclusive, dos pressupostos político-pedagógicos freireanos.

Desse modo, compreendíamos que as “*várias versões do conceito*” de *Letramento* buscavam ampliar o conceito “fraco” de alfabetização (hegemônico antes do rompimento provocado pelo conceito freireano de alfabetização), bem como os conceitos de língua e linguagem de estudos e teorias lançadas ainda no início do séc. XX.

Tal conceito também teria subsidiado, no nosso entender, um enfrentamento de práticas pedagógicas pautada, no contexto do Ensino Médio, por uma teoria gramatical normativa em detrimento de um ensino da linguagem escrita voltado à dinâmica das práticas de uma sociedade regida pela cultura escrita.

Confirmando tais reflexões, Marinho (2010) também compreendeu que:

Entre várias explicações para a entrada da palavra *letramento* no Brasil, pode-se alegar que o conceito encontrou terreno fértil preparado pelas mudanças epistemológicas na área das Ciências da Linguagem e da Educação, as quais levaram também mudanças no objeto de ensino da Língua Portuguesa: a entrada do texto, dos gêneros e a valorização dos usos da língua, empurrando, para o fundo do cenário, a língua como sistema e uma concepção de gramática que se aprende e se objetiva em forma de habilidades estritamente linguísticas. (MARINHO, 2010, p. 18).

Apesar de ainda não ser consensual e de ser analisada por muitos pesquisadores como limitado, Magda Soares, uma das responsáveis pela disseminação do termo, no cenário acadêmico brasileiro, define *Letramento* como sendo:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição de que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 1998, p. 39).

Ângela Kleiman, ao defender a necessidade do conceito, entende que os estudos sobre o Letramento são frutos de caminhos traçados por Paulo Freire há mais de três décadas. A autora destaca, ainda, o caráter *potencializador de poder* do termo, ao afirmar que:

O domínio de usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder (KLEIMAN, 1995, p. 8).

Embora estas e outras definições, apontadas por Magda Soares (1998) e Ângela Kleiman (1995), tenham servido de mote para as duras críticas direcionadas as produções teóricas das referidas pesquisadoras (como por exemplo, a de que tais conceituações acabam por promover *uma tentativa de esvaziamento do caráter político da educação e da alfabetização*), Soares (2005), curiosamente, já havia afirmado a necessidade de se garantir o sentido da alfabetização segundo Freire.

Em seu artigo, intitulado *Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método*, publicado em 1998, a autora buscou reafirmar que Freire foi quem melhor traduziu a integração e indissociabilidade das *“muitas facetas da alfabetização”*. A partir de sua teoria pedagógica e do rompimento ao tradicional enfoque dado à alfabetização nos anos de 1960, Soares ([1998]2005), afirma que:

(...) Paulo Freire criou; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação (SOARES, 2005, p. 119).

Na literatura internacional sobre alfabetização, só nos anos 80 surgem autores propondo concepções de alfabetização que, tal como Paulo Freire já o fizera mais de vinte anos antes, não a veem como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter valores, tradições, padrões de poder e determinação quanto pode questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominação, levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação (SOARES, 2005, p. 122).

Diante da atual formação discursiva acadêmica, nota-se que muitos pesquisadores não admitem a noção de *Letramento* por entenderem que a ideia básica de tal termo (isto é: a

apropriação da dimensão prática, social e cultural da leitura e escrita) já se encontrava explícita e garantida no conceito freireano de alfabetização.

Emília Ferreiro é uma das pesquisadoras que integram esse grupo, não admitindo a necessidade e coexistência de tais conceitos (Letramento e Alfabetização). Segundo Ferreiro (2003), a palavra *letramento* é apenas uma das possíveis traduções da palavra *literacy*. Assim, a autora defende que este termo (Letramento) não seria a melhor tradução²³ da palavra inglesa. Para a pesquisadora o termo *cultura escrita* traduziria melhor a palavra *literacy*. Enfática, e com tom problematizador, a pesquisadora afirma que:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão *letramento*. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. *Letramento* passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (...) eu não uso a palavra *letramento*. (FERREIRO, 2003, p. 30).

No entanto, complexificando o debate, para além da “defesa intransigente” ou de “ataque contumaz”²⁴, Soares (2003) também nos alerta para as armadilhas das traduções²⁵ e insiste na necessidade da coexistência dos “*dois termos indissociáveis*”, afirmando que

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e *letramento* a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro (SOARES, 2003, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste embate de ideias, nota-se que, os pesquisadores que defendem a radicalização do conceito freireano de alfabetização argumentam que aceitar as “diferentes versões” e sentidos

²³ Tal aspecto também tem sido foco de divergências na compreensão dos sentidos atribuídos ao léxico em questão.

²⁴ Expressões usadas por Sampaio (2011, p. 155).

²⁵ Contrapondo-se aos argumentos de Emília Ferreiro, Soares (1998, p. 20), adverte-nos de que “(...) a tradução que se fez recentemente do termo *literacy* na versão para o português da importante obra *Literacy and Orality*, editada por David R. Olson e Nancy Torrance (*Cultura escrita e oralidade*, Editora Ática, 1995): o termo *literacy*, tanto no título da obra quanto ao longo de todos os capítulos, foi inadequadamente traduzido por ‘*cultura escrita*’”.

do conceito de letramento significaria contribuir para a redução do amplo conceito de alfabetização desenvolvido por Freire. Acolher os diferentes sentidos de letramento contribuiria, assim, para promover a invisibilidade do legado histórico e político “(...) *que a vida e obra de Paulo Freire sempre representaram no campo da educação, pois defendia alfabetização como prática dialógica e emancipatória.*” (SAMPAIO, 2011, p. 152).

Parece-nos, portanto, que, na atual formação discursiva acadêmica, sobretudo no recorte que aqui fizemos, aceitar o termo *Letramento* seria o mesmo que admitir a “simplificação” que tal termo carrega. Desse modo, legitimar este conceito promoveria o silenciamento do conceito freireano de alfabetização historicamente estabelecido na sociedade brasileira na década de 1960.

Atualmente essas diferentes formações discursivas acadêmicas vêm contribuindo tanto para o esclarecimento dos diferentes sentidos e aspectos de tais conceitos, como para a problematização dos processos metodológicos e procedimentos didático-pedagógicos pertinentes ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita na escola.

Não obstante, compreendemos que o atual esforço de compreensão dessas diferentes perspectivas, para além de atravessar os discursos acadêmicos, oficiais e pedagógicos, acaba por instaurar no “chão” da escola um debate que ora provoca simpatia ou antipatia pelos termos, ora confusão, insegurança e dispersão dos discursos e práticas dos professores. Os professores, muitas vezes, se veem no meio do “fogo cruzado” de teorias que disputam sentidos mais “fortes” e “corretos” de tais conceitos que, por vezes, se distanciam da necessidade de uma melhor compreensão do próprio fazer pedagógico diário em sala de aula.

Finalmente, entendemos que os sentidos atribuídos aos conceitos de Alfabetização e Letramento sempre estarão associados, indelévelmente, às circunstâncias específicas de contextos históricos no qual tais conceitos são/foram forjados. Assim, diante de tais debates, ao revermos os longínquos caminhos trilhados para a conquista do acesso à cultura letrada no contexto brasileiro, fica claro para nós que, para além desses embates, os esforços empreendidos na tentativa da transposição do “*cinturão de poder*” (RAMA, 1985) imposto à classe popular, sobretudo em seu acesso à cultura letrada, parecem não estar sendo suficientemente garantidos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização. ABRALIN (Curitiba), Curitiba, v. 7, p. 29-36, 1986.

- ANDRADE, Ludmila Thomé. Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra?. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEISIEGEL, Celso Rui. Paulo Freire, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRITO, Luiz Percival L. de. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- CAGLIARI, L. C. *Leitura e alfabetização*. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), Campinas, v. 3, p. 6-20, 1982.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.
- FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. Paulo Freire: primeiros tempos. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. (Org.); VENTORIM, S. (Org.); PIRES, M. F. C. (Org.). *Paulo Freire: a práxis político pedagógica do educador*. 1ª ed. Vitória: EDUFES, 2000.
- FERREIRA, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. Entrevista. *Revista Nova Escola*. Ano XVIII, nº 162, maio 2003.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Estudos Universitários, Revistas de Cultura da Universidade do Recife. Recife, n.4, abr./jun., 1963.
- _____. *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976] 2011.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio: alfabetização e letramento – como negar nossa história?. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- GARCIA, Regina L. *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares - ainda um desafio*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro: 1986.
- GERALDI, João Wanderley. *Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê*. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- GONTIJO, Cláudia M.M.; SCHWARTZ, Cleonara M. *Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil*. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMER, Sônia. *Um estudo sobre a alfabetização de crianças das camadas populares*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 1986.
- MARIANI, Bethânia. *A leitura no Brasil e suas histórias: um debate discursivo sobre a obra de Marisa Lajolo e Regina Zilberman*. EdUFF: Niterói, 1990. (Caderno de Letras).
- MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: UNESP: Brasília:

MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: questões para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, ano III, n. 5. Disponível em: < <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo> > Acesso em: 25 jan., 2010.

RAMA, A. A cidade das letras. Tradução: Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPAIO, Carmen Sanchez; MORAES, Jaqueline de F. dos S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. A Alfabetização como processo discursivo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: São Paulo, 1987.

_____. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989

SANTOS, Andréa Pessôa dos. *O ensino da língua materna o discurso dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental: uma dispersão de sentidos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro: 2008.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos da Pesquisa*, São Paulo, (52): 19-24, fev. 1985.

_____. Linguagem e Escola. Uma perspectiva social. Editora Ática: São Paulo, 1986.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Trabalho apresentado ao GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED: poços de Caldas*, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, [1998], 2005.

PÉREZ, Carmen L.; ARAUJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C.F. Movimentos de alfabetização. In: *Suplemento especial da Revista Viver Mente e Cérebro*, coleção memória da pedagogia, n. 5. Rio de Janeiro: ediouro: São Paulo: segmento Duetto, 2005.

ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ALUNOS ANALFABETOS EM TURMAS DE 4º ANO DO E.F.: IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

Nágila Rabelo de Lima ¹
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca ²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a existência de alunos analfabetos, bem como discutir o uso das avaliações externas para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas em turmas de 4º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Fortaleza/CE. A metodologia utilizada na pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou a entrevista como técnica de coleta de dados. De acordo com a análise das entrevistas aplicadas a três (professoras) e uma (1) coordenadora pedagógica à luz de Bardin (2011), foi constatado que: existem alunos analfabetos em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental; a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA não contribuiu para o desenvolvimento de estratégias eficazes no desenvolvimento de alunos analfabetos; bem como as intervenções apresentadas pela escola mostram-se ineficazes para a melhoria da aprendizagem dos discentes em situação de analfabetismo escolar. Em síntese, a pesquisa procurou discutir e mostrar por meio de um trabalho realizado em campo, a questão do analfabetismo dentro da escola, a fim de contribuir para que isso não mais seja permitido, que os alunos não continuem a avançar as séries sem os conhecimentos básicos e necessários para sua prospecção acadêmica.

Palavras-chave: Analfabetismo, ANA, Intervenções Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Seguindo uma tendência mundial, as avaliações externas implantadas no Brasil desde os anos 1990 têm possibilitado que o sistema educacional e a sociedade em geral conheçam a qualidade do ensino da educação básica ofertada pelas escolas brasileiras.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é composto por três avaliações em larga escala e complementares: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (aplicada aos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental – E.F. de escolas públicas e de caráter censitário), a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb (aplicada aos alunos de 5º e 9º anos E. F. e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas e de caráter amostral) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/ Prova Brasil (aplicada aos alunos de escolas públicas de 5º e 9º anos do E.F. e de caráter censitário).

¹Doutanda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, nagilarabelo@hotmail.com;

²Doutora em Educação e professora associada da Universidade Federal do Ceará - UFC, isabelfil@uol.com.br;

Essas avaliações, de cunho diagnóstico e com periodicidade de aplicação, além de aferir o nível de conhecimento desenvolvido pelos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em etapas conclusivas da educação básica, subsidiam a implementação de políticas públicas pelas esferas federal, estadual e municipal que devem utilizar as informações para melhorar o sistema educacional brasileiro a partir de parâmetros de qualidade e equidade, não tendo, portanto, a pretensão de reprovar o aluno (INEP, 2011; AZEVEDO, 2016).

Os resultados da Prova Brasil e da ANA têm revelado que os estudantes das escolas públicas brasileiras apresentam dificuldades ao responder aos itens das avaliações, demonstrando não dominar habilidades consideradas mínimas para as séries em que estão inseridos. Sobretudo os resultados das avaliações em Língua Portuguesa revelam que o Brasil enfrenta ainda o analfabetismo, que “já não se concentra apenas na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o Ensino Fundamental, chegando mesmo ao ensino médio [...] evidenciando grande contingente de alunos não alfabetizados ou semianalfabetos” (SOARES, 2016, p. 23).

Considerando que os alunos de 4º ano não participam de avaliações externas estaduais e federais, sendo a série de transição entre as avaliações de Língua Portuguesa ANA - 3º ano e Prova Brasil (5º ano) e, por constatarmos por meio dos resultados das avaliações externas que crianças estão concluindo o 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem devidamente alfabetizadas e chegando ao 5º com sérios déficits de aprendizagem, esta pesquisa investigou qual uso era feito da avaliação da aprendizagem ANA e, por conseguinte, as estratégias de intervenção pedagógica desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do E.F. em uma escola pública do município de Fortaleza/CE.

Nesse sentido, essa pesquisa, parte da dissertação de mestrado da autora, objetivou investigar a existência de alunos analfabetos em turmas de 4º ano do ensino fundamental, bem como discutir o uso das avaliações externas para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas na escola.

Identificar estratégias de intervenção desenvolvidas por escolas permitiram um retrato da realidade escolar. Além disso, as avaliações externas, de cunho diagnóstico, podem contribuir na identificação de problemas de aprendizagem, logo, utilizar-se das avaliações para melhorar a qualidade educacional e desenvolver estratégias de intervenção pedagógica, são ações que comprovam o comprometimento da escola, de diretores, coordenadores e professores com a qualidade educacional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere no tipo estudo de campo e possui uma abordagem qualitativa. A entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica de coleta de dados. Conforme Marconi & Lakatos (2003), a entrevista tem a função principal de coletar informações a respeito de determinado assunto.

Os sujeitos investigados foram 3 (três) professoras de Língua Portuguesa (LP) das três turmas de 4º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Fortaleza/CE, assim como a coordenadora pedagógica da mesma no período de Novembro a Dezembro/2017. Ao longo do trabalho, os sujeitos investigados foram identificados da seguinte forma: CP = Coordenação Pedagógica, PROFA A= Professora 1, PROFA B= Professora 2 e PROFA C= Professora 3.

As pesquisadoras utilizaram a metodologia de Análise de Conteúdo (AC) para análises dos dados coletados em campo (entrevistas). Segundo Bardin (2011, p. 37), essa metodologia consiste em “um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Para a autora, todo e qualquer tipo de comunicação pode ser interpretada utilizando a técnica de análise de conteúdo, sejam elas oriundas de dados quantitativos ou qualitativos. As etapas desse método incluem a descrição, a inferência e, por fim, a interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo as recomendações de BARDIN (2011), a preciação das entrevistas se deu por meio de elaboração de categorias de análise. Ao todo, foram extraídas as seguintes categorias: 1) Conceito de alunos não alfabetizados em turmas de 4º ano do ensino fundamental pelas entrevistadas; 2) Conhecimento da avaliação externa – ANA e utilização dos resultados; 3) Estratégias de intervenções pedagógicas desenvolvidas pela escola e professoras.

Para a análise das entrevistas em questão fizemos o confronto das colocações feitas, de um lado pela coordenação pedagógica e, de outro pelas professoras, a fim de percebermos convergências e divergências entre as colocações de ambas sobre os temas tratados nas entrevistas.

a) Conceito de alunos (4º ano do E.F) não alfabetizados pelas entrevistadas.

Uma das perguntas do roteiro de entrevista relacionava-se a existência de alunos em situação de analfabetismo nas turmas de 4º ano do ensino fundamental, se aqueles profissionais estavam cientes desse fato.

Das respostas dadas pelas entrevistadas, surgiram elementos que permitiram o reconhecimento de alunos em situação de analfabetismo por meio da identificação de: desconhecimento das letras do alfabeto, leitura silabada, escritas ruins, leitura apenas de palavras e frases, dificuldades na leitura e interpretação de textos, semianalfabetos. Esses elementos apareceram nos discursos das entrevistadas e forneceram indícios do que se entende por analfabetismo.

A partir da inter-relação desses elementos, foi possível captar a percepção dos sujeitos sobre o tema proposto. De acordo com a colocação da CP da instituição, a mesma não reconhece em turmas de 4º ano, alunos em completa condição de analfabetismo, usando a terminologia semianalfabetas para designar as crianças que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Na percepção da coordenadora da instituição,

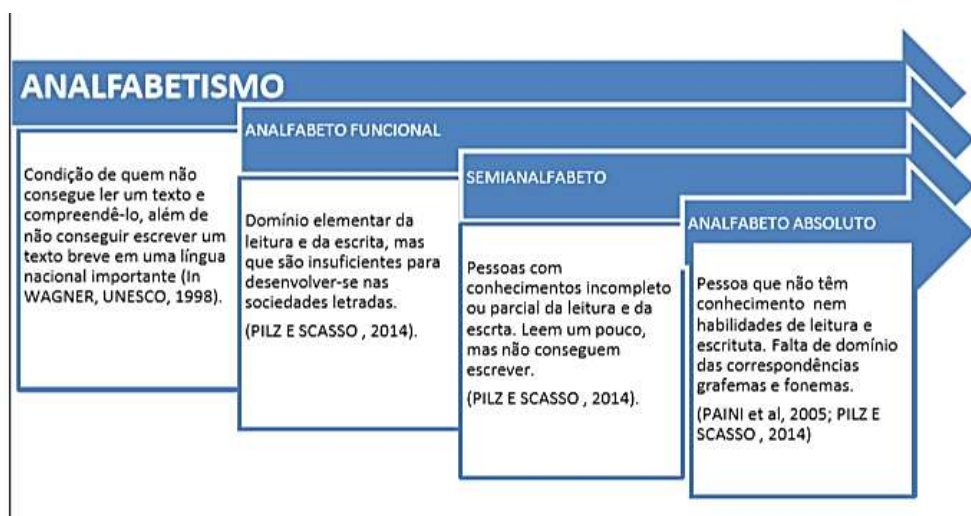
Existem crianças que eu não chamaria de não alfabetizadas, mas sim de **semianalfabetas** no 4º ano do ensino fundamental. Eu sei disso porque conversei com as professoras regentes e elas me passaram essa informação (CP, grifo nosso).

Segundo Pilz e Scasso (2014, p. 105), o termo "semianalfabeto" refere-se àquelas pessoas "que conhecem os elementos mais simples da linguagem escrita, mas de forma incompleta ou parcial". E complementa esclarecendo que uma pessoa pode ser considerada analfabeta se "não puder ler e compreender seu significado", além de "não poder escrever um texto breve em uma língua nacional importante" (in WAGNER apud UNESCO, 1998, p. 107).

Nesse sentido, os autores colocam que o conceito de analfabetismo passou por amplas transformações, quando diferentes termos surgiram pós 1940, associadas à condição de analfabeto, ocasionando em níveis ou graus de analfabetismo – analfabeto absoluto, semianalfabeto e, analfabeto funcional [...].

O esquema a seguir pretende esclarecer o contexto em que esses termos podem ser utilizados:

Figura 1 - Níveis de Analfabetismo



Fonte: LIMA, 2018.

Conforme o esquema acima, o analfabetismo interpela os conceitos de analfabeto absoluto, semianalfabeto e analfabeto funcional, ou seja, embora existam diferentes graus de analfabetismo, o fato é que as pessoas que se encaixam nesses conceitos não podem ser consideradas alfabetizadas, pois apresentam deficiências que as impedem de serem consideradas como tal.

Pois, para ser considerada alfabetizada, “além de possuir as habilidades de leitura e escrita, a pessoa deve saber utilizá-las, processando diferentes textos em diferentes contextos e situações comunicativas” (TOLETO, 2009).

Ao ser indagada sobre os alunos em situação de analfabetismo em sua turma, a PROF A descreve as principais dificuldades apresentadas por alguns de seus alunos, que a permite classificá-los como tal:

Sim. Tenho aluno que **lê e escreve ruim** [...], **aluno que lê, mas que escreve quase não alfabético** [...], **uma que não escreve e lê silabando** [...] e outros que têm **dificuldade na leitura e interpretação** [de textos]”. (PROFA. A, grifo nosso).

Perante o relato dessa professora, percebemos que o seu conceito de analfabetismo possui uma conotação mais amplificada, abrangendo desde aspectos elementares como nas expressões do tipo aluno “lê silabando” e possui uma “escrita não alfabética” até as dificuldades dos alunos na “leitura e interpretação” de textos. Na concepção dessa professora, o analfabetismo maximiza-se quando atinge o nível de não compreensão do que se lê.

O mesmo pode ser percebido na fala da PROFA B que considera analfabetos os alunos que desenvolveram as habilidades somente de ler palavras e frase subentendendo que não

conseguem ler textos, ou quando o conseguem, não o compreendem. Além disso, a professora exemplifica uma situação em que um aluno de 4º ano não conhecia as letras do alfabeto, demonstrando estar no mais baixo nível do analfabetismo.

Tenho 3 (três) alunos que **só leem palavras e frases**. Outros têm **dificuldade de interpretação** dos textos, **até leem, mas não compreendem**. Alguns alunos **não conheciam as letras do alfabeto** quando entrei! Observo todos no dia a dia da sala de aula e sei o que cada um sabe fazer... (PROFA B, grifo nosso).

Ademais, a PROFA C traz em seu discurso que o aluno analfabeto tem uma leitura não fluente e uma escrita não compreensível, ao utilizar os termos “leitura silabada” e “escrita ilegível”, além de não compreenderem o que leem, para caracterizar os alunos não alfabetizados presentes em sua turma.

Tenho dois casos de alunos que os considero analfabetos, pois a **leitura é silabada e a escrita é ilegível**. No entanto, um deles tem problemas na fala, o que dificulta a aprendizagem. Ele precisaria de um acompanhamento de um fonoaudiólogo... Tenho também alunos que **não compreendem o que leem** e que por isso não conseguem resolver as questões nas avaliações que eles fazem, por exemplo. Tento acompanhar, para poder melhor ajudá-los (PROFA C, grifo nosso).

Nesse sentido, inferimos que, de modo geral, as participantes dessa entrevista concordam que um aluno analfabeto ou semianalfabeto, embora apresente dificuldades diversas, maiores ou menores, são alunos que em relação à leitura e à escrita:

- Não conseguem ler e/ou não compreendem o que leram;
- Não conseguem escrever convencionalmente ou apresentam uma escrita parcialmente alfabética.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) referem-se ao tipo de escrita alfabética quando o aluno compreende as relações som-grafia e é capaz de escrever, cometendo apenas erros ortográficos. Seal e Silva (2012) reiteram que, o alcance de um nível alfabético (compreensão das relações som-grafia) ainda não garante que o aluno possa ler e escrever com autonomia.

Nesse sentido, a partir da colocação da professora A, percebemos que o (a) aluno (a) por ela mencionado (a), provavelmente cometa erros que vão além daqueles do tipo ortográfico. Apesar de demonstrar uma escrita parcialmente alfabética, os equívocos cometidos podem ainda estar ligados ao não domínio das correspondências som-grafia de determinadas sílabas e por isso ainda não conseguem ler e escrever com autonomia.

Seal e Silva (2012) nos esclarecem que,

Quando a criança atinge a hipótese alfabética, isto é, quando passa a escrever com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas, ela ainda não está alfabetizada em sentido estrito, pois, muitas vezes, ao ingressarem nesse nível, os aprendizes não conseguem ler e escrever com autonomia, porque podem ainda não dominar uma série de correspondências som-grafia de nossa língua (p.12).

Em suma, reconhecemos nos discursos das entrevistadas que os alunos de 4º anos dessa escola apresentam diferentes graus de analfabetismo. No entanto, considerando que esses alunos estão imersos no universo escolar e, portanto, propensos a desenvolver as habilidades de leitura e escrita de textos, procuraremos organizar as dificuldades em níveis de conhecimento em relação à leitura e a escrita por parte dos alunos classificados como analfabetos.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir um quadro que sintetiza, por meio de palavras-chaves presentes nos discursos das entrevistadas, as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, classificando-os em três grupos, de acordo com cada nível de dificuldade:

Quadro 1 - IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS ANALFABETOS POR MEIO DE PALAVRAS-CHAVES COLETADAS NAS ENTREVISTAS

ANALFABETOS	Nível I	<p><i>“não conheciam as letras do alfabeto” (Prof.ª B)</i></p> <p><i>“leitura silabada” “escrita é ilegível” (Prof.ª C)</i></p> <p><i>“escreve quase não alfabético” (Prof.ª A)</i></p>
	Nível II	<p><i>“só leem palavras e frases” (Prof.ª B)</i></p> <p><i>“escreve ruim” (Prof.ª C)</i></p> <p><i>“semianalfabetas” (CP)</i></p>
	Nível III	<p><i>“dificuldade de interpretação dos textos” (Prof.ª A)</i></p> <p><i>“não compreendem o que leem” (Prof.ª C)</i></p>

Fonte: LIMA, 2018.

b) Categoria 2: Conhecimento da avaliação externa ANA e utilização dos resultados

A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA aplicada aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental tem como objetivo principal diagnosticar o nível de alfabetismo desenvolvido pelas crianças das escolas públicas brasileiras. O Relatório I (2013/2014) da ANA afirma que esse instrumento de avaliação pode contribuir, dentre outras possibilidades,

para que a escola utilize seus resultados para reorientação de práticas pedagógicas, junto às avaliações internas por ela desenvolvidas (ANA, 2015).

Nesse sentido, buscou-se investigar junto às entrevistadas se estas conheciam este instrumento de avaliação e se houve, na escola, discussões ou utilização de seus resultados, já que os alunos de 4º ano desta instituição participaram da 3ª edição da ANA, no ano de 2016. Dentre os elementos que contribuíram para a análise dos discursos das participantes dessa entrevista apareceram afirmações do tipo: “demora a sair”, “não utilizamos o resultado”, “não tive acesso ao resultado”, “desconheço a avaliação”.

A Coordenadora Pedagógica (CP) da instituição disse que apesar de conhecer a Avaliação Nacional da Alfabetização, não utiliza os seus resultados porque eles demoram muito a sair.

Os resultados da ANA **não são utilizados porque demora a sair**, mas o último resultado da ANA (2016) mostrou que nossos alunos estão em um nível bom (CP, grifo nosso).

A colocação da coordenadora nos permite deduzir que a demora na saída do resultado não possibilita que estes sejam utilizados em um tempo hábil, capaz de possibilitar reorientação pedagógica por parte da escola e do corpo docente. A última edição dessa avaliação aplicada em 2016, só teve seus resultados divulgados em outubro de 2017, ou seja, quando os alunos que participaram desta avaliação já estavam concluindo a série seguinte (4º ano).

O discurso da coordenadora nos permite inferir ainda que, pelo motivo de os alunos apresentarem um resultado bom na ANA, na sua percepção, não há necessidade de debates na escola. No entanto, segundo dados do Inep (2016), essa escola apresentou os seguintes resultados: dos 71 alunos que participaram da avaliação de leitura e escrita, 9 liam apenas palavras, 29 conseguiam ler textos curtos e localizar informações explícitas, desde que estivessem no início do texto, por exemplo; 8 alunos não escreviam palavras alfabeticamente, 9 alunos não escreviam textos e escreviam palavras com desvios ortográficos e 4 alunos escreveram textos com erros de segmentação de palavras e sem pontuação, além de não utilizarem conectivos para uma melhor articulação do texto escrito.

De acordo com esse diagnóstico, esses alunos entraram o 4º ano apresentando as dificuldades descritas acima, necessitando de intervenções voltadas para suas necessidades. Além disso, segundo o Inep (2016), alunos nessas condições de aprendizagem estão em um nível considerado insuficiente para a série a qual estão inseridos. Desse modo, “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (PERRENOUD, 1999, p.15).

Uma das professoras investigadas afirma total desconhecimento desse instrumento de avaliação.

Não sei do resultado da ANA (2016), **não usei porque desconheço**. Também não vi os resultados do SAEF do 3º ano. Usei no meu planejamento os resultados do SAEF do 4º ano, a avaliação diagnóstica realizada no início e no meio do ano (PROFA C, grifo nosso).

Enquanto a professora B, afirmou conhecer a avaliação, mas que não teve acesso ao resultado.

Não tive acesso ao resultado, conheço a avaliação. Recebi o resultado do SAEF e usei esse resultado. Olhei para a dificuldade por descritor e trabalhei com os alunos como intervenção (PROFA B, grifo nosso).

A professora B relata utilizar os resultados da avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, sinalizando que houve uma análise em relação aos descritores e por consequência, das habilidades que seus alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. O discurso dessa professora mostra uma preocupação com a tomada de decisão perante uma avaliação, afirmando que desenvolveu intervenções em classe.

Já a professora A, afirmou conhecer e utilizar os resultados da avaliação ANA. Porém, como já esclarecido, o resultado dessa avaliação não foi divulgado em tempo hábil para ser utilizado, seja pelos professores do 3º ano ou do 4º.

Sim, **utilizo os resultados**. Porém, uso mais os resultados das avaliações propostas pela Secretaria de Educação, porque temos o resultado logo e assim podemos utilizá-los em nossa prática. Pesquisei e trabalhei atividades em sala de acordo com os descritores de maiores dificuldades (PROFA A, grifo nosso).

Percebemos, no relato dessa professora, que as ações por ela desenvolvidas como intervenção em sala, consideraram os descritores da avaliação aplicada pela Secretaria de Educação. No entanto, ao dizer que trabalhou com os descritores que apresentaram maiores dificuldades, nos indica que não houve um olhar da professora para as dificuldades individuais de cada estudante e sim para o descritor que apresentou maiores erros, ou seja, maior número de alunos que os responderam incorretamente.

Algumas pesquisas realizadas discutem o impacto das avaliações externas nacionais no contexto escolar e identificam fragilidades nesse tipo de avaliação destacando que os resultados são de difícil interpretação pelo corpo docente e que a demora também impede que sejam utilizados em tempo hábil (SOUSA; OLIVEIRA, 2010; BONAMINO, 2013). Os autores citam a criação de vários sistemas de avaliação a partir da criação do SAEB por parte

de estados e municípios, pois os dados passam a ser coletados mais facilmente e as tomadas de decisões tornam-se possíveis, já que os resultados chegam mais rápido às escolas.

Nesse sentido, a partir das colocações das entrevistadas, inferimos que a ANA não tem interferência na prática pedagógica dessas professoras. Isso porque seus resultados demoram a chegar à escola e impossibilitam que sejam tomadas ações de melhoria específica para o público avaliado.

No entanto, é dever da escola garantir que os alunos consolidem a alfabetização, no máximo, até o 3º ano do ensino fundamental, pois isso prejudicará a vida acadêmica do aluno gradativamente, à medida que ele avança na escola. O uso da avaliação do SAEF presente no discurso de todas as professoras revela que esse instrumental lhes dar os resultados de forma mais rápida. Porém, essa avaliação não apresenta análises pedagógicas dos resultados, ficando a cargo das professoras aplicarem-na e interpretem seus resultados (FREIRE, 2016).

c) Estratégias de intervenções pedagógicas desenvolvidas com alunos não alfabetizados

Partindo do pressuposto que a intervenção pedagógica poderia ser uma das soluções para o enfrentamento do fracasso escolar apresentado pelos alunos de 4º ano da escola pesquisada, buscou-se investigar quais estratégias eram desenvolvidas pela escola com a finalidade de recuperar a aprendizagem dos alunos, retirando-os da condição de analfabetismo.

Além disso, as próprias professoras de LP foram questionadas sobre quais intervenções desenvolviam nas aulas de língua portuguesa, capazes de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996), coloca que é dever dos estabelecimentos de ensino “promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (Art.º 12, Inciso V) e que incumbirá aos docentes “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (Art.º 13, Inciso IV) e finaliza no Capítulo II, das disposições gerais, que haverá “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (Art.º 24, Inciso V, alínea “e”).

Das respostas dadas pelas entrevistadas, os elementos presentes no discurso das mesmas possibilitaram a identificação de algumas tentativas de ações que pudessem melhorar a aprendizagem dos alunos com dificuldades na leitura e na escrita desenvolvidas pela escola,

são elas: aulas de reforço, acompanhamento individual, projetos e estudo orientado. Nos discursos apresentados pelas professoras em relação às suas estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, foi possível identificar elementos que contribuíram para a análise como: acompanhamento individualizado, adaptação das atividades propostas, ajuda nas atividades e elaboração de atividades extras.

A coordenação relata que a escola desenvolveu algumas estratégias de intervenção pedagógica para os alunos que apresentaram dificuldades na leitura e na escrita por meio do Projeto Mais Educação³, aulas de reforço individual, estudo orientado (disciplina) e explica que, em sala de aula, as próprias professoras desenvolveram atividades extras que colaboraram para dar um suporte maior ao aluno em processo de aprendizagem.

Os alunos de 4º ano participaram do **Projeto Mais Educação** a partir do meio do ano, que foi quando esse projeto começou aqui na escola. Eram aulas para turmas niveladas (aproximadamente 20 alunos), com foco na leitura e na escrita e de aproximadamente 1h/a. desde o início do ano, esses alunos com dificuldades, participam também de **reforço individual** 3x na semana. Há também as aulas de **estudo orientado** para as disciplinas de Português e Matemática. Acredito que isso ajude (CP, grifo nosso).

Com relação ao trabalho da docente em sala, a coordenadora reitera que,

Elas [as professoras] elaboram atividades estratégicas para as dificuldades dos alunos e dão uma **atenção individualizada**, mas isso fica à critério das professoras [coordenação não interfere]. Elas também fazem atividades diferenciadas e enviam para casa, por exemplo. As professoras regentes orientam as professoras que fazem o reforço, informando quais as dificuldades dos alunos (CP, grifo nosso).

Sobre as estratégias adotadas pela escola com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos, a PROFA A confirma a existência das ações já citadas pela coordenadora pedagógica da escola. No entanto, diz que a duração dessas ações teve um curto período de atuação, quando coloca que,

Teve o **Projeto Mais Educação e o reforço individual**, eu mandava quatro alunos, mas só durou 1(um) mês, ambos os projetos (PROFA A, grifo nosso).

³ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (informações retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/programamais-educacao>, 2018).

Quando indagada sobre as estratégias pedagógicas por ela desenvolvidas em sala de aula, a PROFA A esclarece que utiliza as mais diversas possibilidades e procura uma metodologia menos tradicional de ensino.

Trabalho muito em grupo e tento fazer com que todos participem das aulas. Minha metodologia é de atividade concreta, leitura, produção textual, confecção de cartazes, apresentação de seminários. Elaboro algumas **atividades extras**, porém sempre **adapto as atividades** e intervenho com aqueles que têm mais dificuldades. Faço leitura coletiva, os que têm mais dificuldades **leem individualmente** para mim. Já fiz muitas atividades que podem ajudar [os alunos com dificuldades] como o soletrando, já ampliei a produção de alguns e fiz a correção coletiva, levo revistinha em quadrinho para eles lerem [...] (nesse momento a professora mostra um caderno/portfólio com fotos de atividades realizadas em sala de aula). Em uma das reuniões com a coordenação, até sugeri uma espécie de intercâmbio, onde os alunos pudessem assistir a algumas aulas no 2º ano, já que não tínhamos o reforço. A ideia foi bem aceita pela coordenação, mas não foi colocada em prática (PROFA A, grifo nosso).

Esta professora procurou desenvolver atividades que despertassem o interesse dos alunos e que os incentivassem a participar da aula por meio de atividades concretas. A professora relatou desenvolver as mesmas atividades para toda a classe, com adaptações para os alunos com dificuldades. Além disso, procurou incentivar a leitura, trazendo revistinhas em quadrinhos para que os alunos lessem. Geralmente os alunos se interessam por esse tipo de portador de texto, pois são bastante atrativos.

A sugestão da professora em encaminhar o aluno com dificuldades para séries menores nos infere que, embora ela procure envolver o aluno na turma que ele está inserido, as dificuldades por ele apresentadas carecem de um acompanhamento extraclasse, quando coloca que ele deveria “assistir algumas no 2º ano”.

A proposta de atividades com grupos de alunos, relatada pela professora, permitiu que os mesmos interagissem entre si, o que na percepção de Zabala (1988) é válido, desde que a atividade proposta assim o requeira ou permita, pois algumas vezes, em atividades em grupos, alguns alunos acabam sendo excluídos da atividade e pouco ou nada contribuem.

No discurso da PROFA B, as aulas de reforço existentes em sua turma se restringiram ao “Projeto Mais Educação” implantado na escola. Além disso, o projeto não contribuía, na percepção da professora, de forma efetiva para a melhoria da aprendizagem, atribuindo ao pouco tempo destinado às aulas e a grande quantidade de alunos por turma. Conforme o relato da professora,

Teve **as aulas de reforço com o Projeto Mais Educação**, onde saíam 8 alunos para as aulas de Português e Matemática. Porém esse reforço era coletivo. Ele seria uma ajuda, porém durou pouco tempo. Além disso, não

vejo muito retorno, não com essa quantidade de alunos, ficavam até 20 alunos na sala para um reforço de uma hora! (PROFA. B, grifo nosso).

Quanto às atitudes desenvolvidas pela própria professora em sala de aula, a mesma coloca que,

Para os que têm dificuldade, utilizo o alfabeto móvel para formação de palavras e frases. Faço **atividade individual**, deixando eles à parte. Leio as atividades para eles interpretarem e **ajudo na resposta**. Além disso, no meu planejamento, chamo alguns alunos para tirar a leitura. Utilizo textos diversos (PROFA B, grifo nosso).

Conforme o relato dessa professora é possível perceber que ela utilizou atividades diferenciadas para os alunos com dificuldade, no entanto, ao afirmar que os deixa “à parte” nos permite inferir duas possibilidades: 1) que os alunos com dificuldade ficam isolados para a execução de uma atividade diferenciada e que vai contribuir para o seu aprendizado; 2) que há certa exclusão destes alunos durante a aula.

Também gera certa dúvida quando a professora coloca que “lê para o aluno” e “ajuda na interpretação e na resposta” demonstrando que busca mais ajudar os alunos a responder às atividades do que ensiná-los, de fato. Schwartz (2011) esclarece que a intervenção precisa ir ao encontro da aprendizagem, considerar os conhecimentos prévios do aprendiz a fim de desenvolver estratégias que se aproximem do que ele é capaz de fazer e não somente do conteúdo a ser trabalhado.

Sobre as estratégias de intervenção desenvolvidas pela escola, a PROFA C nos diz que,

Um de meus alunos tinha **o reforço** 2x na semana (quarta e quinta, de 15h10min às 16) isso ajudou muito, pois ele chegou no nível pré-silábico no 4º ano! Também teve o **Projeto Mais Educação**, porém só durou 2 meses. Nesse projeto uma professora de Matemática e outra de Português dava um reforço para os alunos com dificuldade. Juntava os das 3(três) turmas de 4º ano. Há também a disciplina de **Estudo Orientado**, onde os alunos têm aulas de Língua Portuguesa voltadas para as dificuldades no turno da tarde (PROFA C, grifo nosso).

A professora C revela que as aulas de reforço individuais que seu aluno participou tiveram uma repercussão positiva, melhorando a aprendizagem do mesmo. Além de citar novamente o Projeto Mais Educação, mencionado por todas dessa entrevista.

Quanto às suas estratégias em sala de aula, a professora argumenta que desenvolve um trabalho nas segundas-feiras e procura desenvolver nos alunos as habilidades de produção

textual, leitura e interpretação de textos, utilizando o material estruturado do PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa⁴ que todas as professoras receberam no início do ano.

No dia do meu planejamento (quinta-feira) realizo **reforço individual** com dois alunos. Em sala fica difícil acompanhá-los individualmente. Tento trabalhar na sala em dupla a leitura, interpretação e escrita. Toda segunda-feira corrijo atividade que passo para casa na sexta. Essa atividade é da apostila do PAIC, ajuda muito na leitura e interpretação de textos. Nesse dia eu procuro corrigir a atividade e pergunto individualmente como eles responderam e **faço as intervenções** (PROFA C, grifo nosso).

De acordo com o discurso dessa professora, suas estratégias são planejadas para um dia específico e voltadas para a leitura e interpretação de textos, seguindo os pressupostos de um material elaborado para tal. O relato da professora mostra uma preocupação em fazer com que seus alunos aprendam a ler dependendo esforços para o alcance desse desejo, como no reforço individual e nas aulas em sala, buscando conhecer cada um de seus alunos.

Diante do exposto, podemos perceber que a escola buscou solucionar os problemas de aprendizagem em Língua Portuguesa dos alunos de 4º ano por meio de: 1) Estratégias de ensino desenvolvidas pela escola como o Projeto Mais Educação, o Reforço Individual e as aulas de estudo orientado; 2) Estratégias desenvolvidas por iniciativa das professoras, através de metodologias de ensino que favorecessem os alunos em processo de alfabetização em sala de aula ou no acompanhamento extraclasse, ocorridas fora de sala e no momento em que deveriam planejar suas aulas.

Vimos também que o período de atuação do Projeto Mais Educação não é consenso entre as entrevistas, onde ora aparece que o programa durou 1 (um) mês, ora que o programa durou 2 (dois) meses, o que nos permite inferir que não havia um acompanhamento sobre tal programa, seja por parte da coordenação e/ou das professoras.

O reforço individual realizado por uma professora específica para tal tarefa foi mencionado pela coordenadora e somente por uma professora-regente, sinalizando que o mesmo não atendia aos alunos das demais turmas.

⁴ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do 2º ano do E.F e em 2011, expandiu suas ações até o 5º ano, tonando-se MAIS PAIC. Um dos eixos do programa inclui a produção de materiais didáticos estruturados para os professores e alunos do 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico para os professores e alunos do 3º ao 5º ano do E.F. dos 184 municípios cearenses (informações retiradas do site <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>, 2018). Desse modo o que a professora chamou de PAIC, na verdade, é o MAIS PAIC, após a expansão de suas ações também para alunos de 3º, 4º e 5º anos.

Por fim, reconhecemos que houve iniciativas por parte da escola para a superação do analfabetismo nas turmas de 4º ano, no entanto, a sua não sistematização (constatada por meio do pouco período de atuação) pode ter contribuído para que os resultados não fossem superados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos do Inep afirmam que a função das avaliações externas é diagnosticar a qualidade do ensino. Por ser diagnóstica, tem a “função de investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para melhoria dos resultados [...]” (LUCKESI, 2011, p. 62). No entanto, as professoras entrevistadas desconheciam essa avaliação, tampouco a avaliação serviu para nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com aqueles alunos, visto que seus resultados não foram divulgados em tempo hábil pelo Inep. Portanto, não se apresentou como útil para o público avaliado.

Ademais, estudantes com sérias dificuldades de alfabetização, participantes de avaliações externas, parecem passar despercebidos por um sistema que, embora monitore e divulgue os resultados, pouco atribui significância ao que eles revelam, já que os estudantes continuam a serem promovidos às séries seguintes, mesmo apresentando desempenho insuficiente nestas avaliações externas de Língua Portuguesa (foco desse estudo).

Destarte, reconhecemos que a escola investigada desenvolveu estratégias de intervenção, no entanto, no caso do Projeto Mais Educação teve um curto período de atuação, o que impossibilitou que fossem detectadas melhorias significativas, de acordo com uma das entrevistadas.

Em síntese, a pesquisa procurou discutir e mostrar por meio de um trabalho realizado em campo, a questão do analfabetismo dentro da escola, a fim de contribuir para que isso não mais seja permitido, que os alunos não continuem a avançar as séries sem os conhecimentos básicos e necessários para sua prospecção acadêmica. Não permitir avançar não nos remete à ideia de reprovação ou expulsão do aluno, mas sim na proposição de mudanças nas formas de organização do ensino, no investimento em um planejamento eficiente e no monitoramento de aprendizagem que de fato contribua.

Acreditamos que a escola pesquisada necessite de um redesenho das estratégias propostas para a alfabetização e ainda, que a escola desenvolva um ambiente de colaboração e de cooperação entre professores, coordenadores, famílias e alunos. Estar na escola por quatro

anos de estudo não garantiu que esses alunos se alfabetizassem. O problema precisará ser solucionado, pois é direito do aluno aprender e é dever da escola ensinar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Samara Moço; ANDRE, Bianka Pires; GUIMARÃES, Décio Nascimento. Avaliação do desempenho educacional: reflexões sobre a Prova Brasil. **Múltiplos acessos revista científica interdisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 23 mar. 2017.

FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Sistema de avaliação do Ensino Fundamental (SAEF): avaliação diagnóstica de rede - periódica 2017**. Fortaleza: SME, 2017. Disponível em < <http://saef.sme.fortaleza.ce.gov.br> >. Acesso em 03 Out. 2017.

FREIRE, Emanuella Sampaio. Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental. 2016. 191f. - **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Nágila Rabelo de. Um estudo sobre as ações de avaliação da aprendizagem e intervenções pedagógicas desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do e.f. em uma escola do município de fortaleza/CE. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAINI, Leonor Dias et al. Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. **Acta Sci. Human Soc. Sci**, Maringá, v. 2, n. 27, p.223-230, 2005. Semestral.

SCHWARTZ, Suzana. **Receita para ensinar** / aprender a ler e a escrever? 2008. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/files/2011/05/Suzana_RECEITA-PARAENSINAR-A-LER-E-A-ESCREVER.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SEAL, Ana Gabriela de Sousa; SILVA, Alexandrino. **O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ano 2 - unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. **Revista Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p.10-22, 2009. Semestral.

TOLEDO, Luiz Fernando. Alfabetização de qualidade garante melhor aprendizagem. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 Fev. 2016.

WAGNER, Daniel. Alfabetización: construir el futuro. París: UNESCO **Oficina Internacional de Educación**, 1998. (col. Estudios de Educación Comparada).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**; Trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

AS ATITUDES EM RELAÇÃO A AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA APRESENTADAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Albaneide Silva Celestino¹

Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida²

RESUMO

A avaliação em matemática tem sido palco de muitos estudos e investigações, pois a matemática exerce um relevante papel na vida humana, como também na sociedade de modo geral. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivos identificar as atitudes dos alunos em relação à Avaliação em Matemática, bem como, descrever e analisar como os alunos do Ensino Médio avaliam o seu desempenho nesta disciplina. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo com 164 alunos da 3º ano do Ensino Médio numa escola pública do município de Caruaru/PE. Trabalhamos a partir de uma discussão entre os teóricos acerca da avaliação e atitudes desenvolvidas pelos alunos em relação a Matemática, procurando entender o nível de discussão acerca dessa temática, e assim, contribuir com sugestões sobre a importância do professor para desenvolver nos seus alunos atitudes positivas em relação a Matemática, pautando-se nos estudos de Santos (1997), Bourdieu (2005), Brito (1996), Gonçalves (2000) entre outros. A metodologia se voltou para uma análise quantitativa, onde o instrumento de investigação utilizado para a coleta de dados foi um questionário. Os resultados apontam que a maioria dos alunos não apresentando um bom desempenho em Matemática, como também, muitas vezes apresentam atitudes desfavorável em relação a esta disciplina.

Palavras-chave: Atitudes, Avaliação em Matemática, Aprendizagem, Desempenho .

INTRODUÇÃO

A avaliação, emerge da sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça, a partir de relações que revelam a estreita conexão entre a escola e a sociedade que a cerca, ocupado uma determinada posição na atividade pedagógica que a coloca no topo das atenções de estudantes e professores.

As práticas avaliativas, e em especial, na disciplina de Matemática, tem sido palco de investigações científicas, debates e análises, no Brasil e no Mundo. No Brasil, com o passar dos anos e com o desenvolvimento de diversas políticas públicas, a avaliação em Matemática vem mudando, partindo do princípio que o ensino das ciências e da matemática na educação básica deve reger-se por princípios que promovam o pensamento crítico, a literacia científica e a literacia matemática de todos os discentes. Porém, ainda, necessita de parâmetros que conduzam o processo de ensino-aprendizagem de forma mais humana e formativa

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, revalidado pela UFRJ, albaneide_celestino@hotmail.com

² Professor orientador: Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, ataide@hotlink.com.br

(CELESTINO, 2012).

Muitos mitos foram reforçados a partir dos resultados das avaliações em sala de aula, afastando as pessoas por competência, distanciando-as do aprender Matemática. Santos (1997, p. 7-8) lista alguns desses mitos:

Todo problema de Matemática tem solução;
Todo problema de Matemática tem solução única;
As melhores soluções são sempre concisas;
Um bom aluno em Matemática é o que resolve com rapidez as situações propostas;
Um aluno que apresenta, inicialmente, dificuldades em Matemática não consegue superá-las e não consegue ter um aproveitamento bom nesta disciplina;
Somente os superdotados aprendem e gostam de Matemática;
A Matemática é um filtro social;
A Matemática é uma ciência exata;
Somente um aluno com boa capacidade de memorização consegue aprender Matemática; e
Professores e outras pessoas que dominam o conhecimento matemático são seres superiores.

De acordo com esse autor, tais mitos seriam evitados se o processo de ensino e avaliação fosse mais humanizado, proporcionando ao ensino da Matemática mais leveza e satisfatoriedade, tal como proposto por Platão. Assim, Miorim (1998, p. 18), fundamentado nas teorias de Platão, propõe que quando se ensina, deve-se:

[...] evitar os exercícios puramente mecânicos, propor problemas adequados à idade das crianças e ser desenvolvido de maneira lúdica, por meio de jogos. Além disso, os castigos corporais não deveriam ser utilizados, pois a coação não seria a forma mais adequada para resolver o problema da falta de interesse da criança pelos estudos.

Nesse sentido, para vários autores, quando se fala de uma avaliação em Matemática transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno, e não se questiona os objetivos da escola, está se contribuindo para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo ensinar e aprender e que contribuirão para travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdade existentes na sociedade. A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, “esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos de aprendizagem” (FREITAS et al, 2009, p. 19).

Desta forma, quando inserida no âmbito das investigações sociológicas, a avaliação confronta-se com os estudos de Pierre Bourdieu (2005) acerca da igualdade/violência simbólica. Neste caso, a avaliação em matemática pode ser vista como uma violência simbólica, porque muitas vezes ela anula o ser humano. Portanto, uma das grandes contribuições de

Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra, mostrando que as chances são desiguais, de modo a proporcionar a alguns, uma condição mais favorável do que a outros, para atenderem as exigências muitas vezes implícitas. Tal homogeneização fornece igualdade de acesso, mas não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são distintos.

Assim, a tomada de consciência, pode ser a primeira ação positiva em relação a como se dá o processo de avaliação, e poderá facilitar a superação de tais práticas avaliativas, contudo, após a tomada de consciência são necessárias outras ações, pois, avaliar a aprendizagem do aluno não começa e muito menos termina quando é atribuída uma nota à aprendizagem (CELESTINO, 2012).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a principal finalidade da avaliação é contribuir para melhoria da formação dos alunos. Porém, há que distinguir dois conceitos – avaliar e classificar. Embora todos os professores saibam que avaliar não é classificar, os dois conceitos se misturam e, sobretudo as duas concretizações, surgindo inevitavelmente associados. Isso fica bastante evidente quando nos reportamos à avaliação em Matemática, pois os PCN dizem:

[...] é preciso repensar certas ideias que predominam sobre o significado da avaliação em Matemática, ou seja, as que concebem como prioritário avaliar apenas se os alunos memorizam as regras e esquemas, não verificando a compreensão dos conceitos, o desenvolvimento de atitudes e procedimentos e a criatividade nas soluções, que, por sua vez, se refletem nas possibilidades de enfrentar situações-problema e resolvê-las. Outra ideia dominante é a que atribui exclusivamente ao desempenho do aluno as causas das dificuldades nas avaliações (Brasil, 1998, p. 54).

Desse modo, o desenvolvimento de atitudes por parte dos alunos é uma vertente que também deve ser contemplada para que possam ser verificadas as possíveis correlações entre a atitude em relação à Matemática e o desempenho em Avaliações de Matemática, conforme percebido pelos PCN.

Contudo, faz-se necessário entender as definições de atitudes, elaboradas por diferentes autores, porém apresentam pontos comuns, como: predisposição, aceitação ou rejeição, favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, aproximativa ou evasiva (Gonzalez, 1995). Como estas definições abordam apenas alguns aspectos do conceito de atitude, optamos então pela definição de Brito (1996, p. 11), que abrange de forma mais ampla e completa e tenta contemplar os atributos essenciais do conceito e as relações entre eles, afirmando que:

atitude poderia ser definida como uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disto, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor.

As atividades matemáticas realizadas na escola podem desenvolver as atitudes dos alunos quando as executam. Neste sentido, Araújo (1999, p. 45) considera:

[...] as atitudes se formam a partir das experiências, as atitudes em relação à matemática influenciam e são influenciadas pelo ensino dessa disciplina, pela maneira como ela é trabalhada na escola, pela forma como os primeiros conceitos básicos são adquiridos, pelas habilidades que são exigidas do indivíduo e pelo sucesso e insucesso na realização de tarefas matemática.

As atitudes em relação a essa disciplina influenciam e são influenciadas pela maneira como os conceitos básicos foram adquiridos, pelas habilidades que são cobradas, pelo sucesso ou insucesso na resolução dessas atividades, entre outros (ARAÚJO, 1999). Atitudes negativas em relação à matemática podem levar os alunos a comportamentos que vão desde um insucesso temporário até uma completa aversão pela disciplina (BRITO, 2002).

Diante deste contexto, o papel do professor, é de grande importância para analisar a natureza das dificuldades dos alunos na aprendizagem de Matemática. Para tanto, deve-se levar em consideração que se as atitudes se formam a partir das experiências. As atitudes favoráveis desenvolvidas pelo professor em seus alunos, no que diz respeito à escola e às disciplinas, aumenta a probabilidade de estes desenvolverem atitudes mais positivas em relação às mesmas (GONÇALES, 2000).

Todavia, as atitudes dos professores em relação à esta disciplina influenciam as atitudes de seus alunos, vale salientar, que para desenvolver atitudes positivas em seus alunos, o professor necessita apresentar atitudes positivas com relação ao ensino, à disciplina que vai ensinar, aos alunos e à própria escola. Assim, o educador deve ter como uma de suas metas, o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a Matemática em seus alunos, para que, assim, possa transpor a simples transmissão de conhecimento, e desenvolver em seus alunos o autoconceito, a autonomia e o prazer em meio aos desafios da resolução de problemas, por exemplo (BRITO, 1996).

Em sintonia com esses autores, os documentos oficiais, em particular, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 consta que uma das finalidades do ensino de Matemática é levar o aluno a sentir-se seguro da própria capacidade de construir conceitos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções (Brasil, 1997). O mesmo documento considera importante as variáveis afetivas em favor do ensino, fazendo algumas referências sobre a atitude, em seu texto introdutório, enfocando os aspectos emocionais e afetivos no mesmo grau de importância que o cognitivo e afirmam que eles podem interferir na aprendizagem. Em suas orientações, estabelece que “a afetividade, o grau de aceitação ou

rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho” (BRASIL, 1997, p. 98).

Além disso, Airken (apud Brito, 1996) estabelece que a relação entre atitude e desempenho seja consequência de uma influência recíproca, em que atitudes afetam o desempenho e, que da mesma forma, o desempenho é afetado pelas atitudes.

Diante do exposto, acreditamos que os alunos da rede pública de ensino tem atitudes negativas em relação a avaliação em Matemática, pois, muitos desses alunos apresentam aversão a esta disciplina. Neste sentido, pretendemos identificar as concepções do aluno em relação a Matemática, bem como, conhecer as atitudes destes diante das avaliações de Matemática, descrevendo e analisando como os alunos da educação básica avaliam o seu desempenho em Matemática, ao final do ensino médio. Com o intuito de contribuir para a reflexão dos professores de Matemática, tendo em vista a questão das atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e avaliação desta disciplina.

O caminho metodológico desta pesquisa, aborda aspectos como: os sujeitos pesquisados e o *locus* da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para coleta dos dados e a análise dos mesmos, com base nos autores, nas leituras e nas teorias que dão suporte científico à essa pesquisa. Trabalhamos com apresentação e análise dos dados, usamos como aporte metodológico o software EPI INFO 2000, coletado através de questionários, que aponta para um perfil quantitativo da pesquisa.

Por fim, tecemos as nossas considerações finais, reforçando os pontos significativos da nossa pesquisa, destacando as principais reflexões desenvolvidas em torno atitudes dos alunos de ensino médio em relação as avaliações de Matemática. Acredita-se que o trabalho além de contribuir com nossa prática redirecionando o papel da atitude no contexto da avaliação, possa servir de orientação para outros professores que buscam compreender as atitudes dos alunos em relação ao processo de avaliação, visando subsidiar a intervenção do professor agindo de forma mais adequada frente às dificuldades apresentadas por seus discentes diante da aprendizagem em matemática.

METODOLOGIA

O presente estudo pode ser classificado como uma pesquisa quantitativa, dentro desta abordagem, optou-se por fazer um estudo de caso (YIN, 2010). Esta metodologia se enquadra no âmbito de um estudo de caso “por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17). Segundo Laville e Dionne (1999, p. 156), “[...] o

estudo de caso permite fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marca o contexto [...] casos típicos, representativos, a partir dos quais o pesquisador pode extravasar do particular para o geral”.

Optamos pelo enfoque quantitativo, por permite a descrição das características do fato ou população investigada, através da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tal como questionário. Geralmente se realiza neste tipo de estudo um levantamento de dados por meio de interrogação direta dos envolvidos na pesquisa (SILVA & MENEZES, 2001). Nesse contexto, Richardson (1999, p. 70), afirma que a abordagem quantitativa “[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coletas de informação, tanto no tratamento delas, por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples [...], as mais complexas [...]”. Com o intuito de garantir a precisão dos dados. Este método, segundo Gil (1999, p. 70) caracteriza-se:

[...] pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecerem. Basicamente procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo à cerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Para a quantificação e representação gráfica dos dados, são utilizados, quase sempre, programas de computadores. A importância desse método se dar na investigação do conhecimento da realidade dos fenômenos, preocupando-se com o procedimento geral das ocorrências. Numa tentativa de compreender por meio de uma amostra, o comportamento de uma população.

Esta pesquisa foi realizada em Caruaru, município brasileiro, a 130 km da capital Recife, capital do estado de Pernambuco. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Caruaru está localizada na região do Agreste e possui uma área de 921 km² e uma população de 314.912 habitantes.

A escolha por uma escola pública do ensino médio deve-se ao fato de esta ser considerada e reconhecida como uma das principais instituições estaduais em estrutura física e qualidade de ensino, e por desenvolve um bom trabalho pedagógico. Foi fundada em agosto de 1971, e oferece Ensino Médio do 1º ao 3º ano. Possui uma boa estrutura física, dispendo de 17 salas de aula, banheiros, cozinha, biblioteca, secretaria, sala de professores, direção, laboratório e quadra de esportes.

Já os critérios utilizados para a escolha dos alunos foram que estes devem estar cursando regularmente o 3º ano do Ensino Médio e que devem ter cursado o 1º e 2º ano em escolas públicas. No levantamento feito junto à secretária da escola, foram matriculados no 3º ano do

ensino médio no início do ano letivo de 2019, 162 (cento e sessenta e dois) alunos. Quanto à faixa etária, não foram estabelecidos critérios de exclusão. Tais distorções serão comentadas no decorrer da pesquisa.

Os dados da presente pesquisa foram coletados através do questionário, que é um instrumento de investigação muito utilizado, de modo a facilitar o conhecimento de determinada população e a compreensão de alguns fatores sociais que, de outro modo, seriam difíceis de avaliar. Este instrumento permite o acesso a um número maior de elementos, sistematização da coleta e gestão da informação, permitindo uma metodologia mais rigorosa e um tratamento mais homogêneo dos dados (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005).

Para tanto, utilizamos dois questionários de Brito (1998), o primeiro foi elaborado para delinear um estudo a respeito do desempenho e experiências em relação à matemática, visando identificar as concepções do aluno em relação à matemática, o qual solicitamos autorização para adaptar e utilizar. O segundo questionário, relacionado às atitudes foi elaborado por Aiken e Dreger (1961, 1963), e adaptado e validado por Brito (1996), objetivando expressar o sentimento que pessoas (alunos) apresentam com relação à Matemática. Estes questionários são utilizados por diversos pesquisadores para realização de suas pesquisas, e adaptado às diferentes populações estudadas, sempre objetivando verificar as atitudes dos alunos, como observado nos estudos de Marmitt (2009) e Justulin (2009). Também neste, solicitamos autorização para adaptar e utilizar. Sendo assim, foi necessário adaptar os dois questionários para um só, visando um novo contexto de aplicação. O questionário adaptado foi composto pelos dois questionários acima citados, com questões de respostas fechadas.

Para análise da pesquisa foi construído um banco de dados no software EPI INFO 2000. Após a digitação dos dados no banco, ele foi exportado para o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 13.0 no qual foi realizada a análise. Na descrição do perfil dos alunos e das características de estudo da matemática, foram calculadas as frequências observadas e percentuais dos fatores avaliados e construídas as distribuições de frequência. Para comparação da concordância e discordância dos alunos acerca das afirmativas sobre a disciplina matemática, foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Responderam ao questionário 164 alunos do 3º ano do Ensino Médio, sobre a percepção acerca da disciplina de Matemática. Nas figuras 1 e 2 temos a distribuição do perfil dos alunos

avaliados.

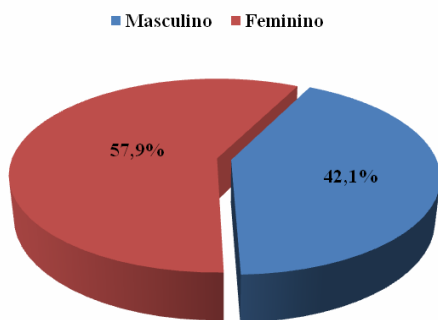


FIGURA 1. Distribuição dos alunos segundo o sexo e faixa etária.

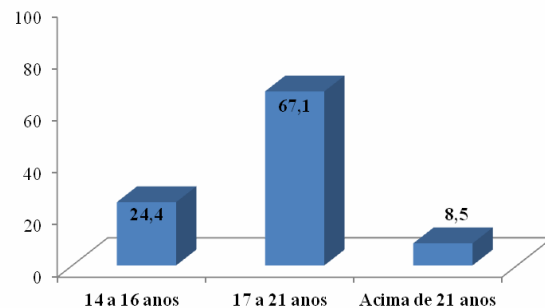


FIGURA 2. Distribuição dos alunos segundo a faixa etária.

A partir do Figura 1, verifica-se que 42,1% (69 casos) dos alunos participantes da pesquisa são do sexo masculino e 57,9% (95 casos) são do sexo feminino. O teste de comparação de proporção foi significativo para o fator sexo indicando que de fato a maioria dos alunos avaliados era do sexo feminino.

Com relação à idade, Figura 2, 24,4% (40 casos) deles possuem idade entre 14 a 16 anos, 67,1% (110 casos) estão na faixa etária de 17 a 21 anos e 8,5% (14 casos) acima de 21 anos. É importante salientar que o aluno mais novo participante do estudo tem 15 anos e o mais velho possui 51 anos. A idade média foi de 18,3 anos com desvio padrão de 5 anos. Ao verificar o p-valor do teste de comparação de proporção, assim como ocorreu no fator gênero, observa-se que ele é significativo (p-valor < 0,001) indicando que a maioria dos alunos possui idade entre 17 a 21 anos.

Na Figura 3 temos a distribuição do número de repetência e matérias nas quais os alunos foram reprovados.

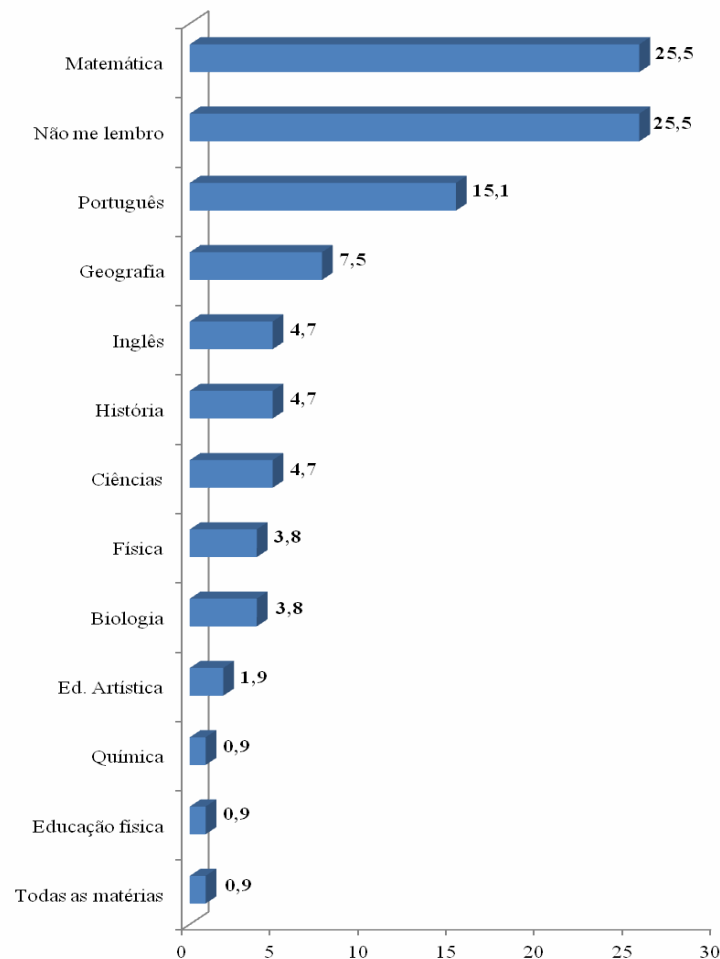


FIGURA 3. Distribuição dos alunos segundo a matéria que já foi reprovado.

Quanto a matéria que levou o aluno a reprovar mais, foi matemática (25,5; 27 casos), seguida de português (15,1%; 16 casos) e geografia (7,5%; 8 casos). Ao avaliarmos esse contexto percebemos que no ensino da Matemática as consequências de uma avaliação meramente classificatória são prejudiciais para o aluno, e que em concordância com a categorização da Matemática por Platão (2001), como a ciência primeira, influenciou nosso entendimento da avaliação da aprendizagem de Matemática como instrumento de seleção, constituída numa disciplina rigorosa e desinteressante.

Na figura 4 temos a distribuição de frequência nas disciplinas que os alunos mais gostam e aquelas que menos gostam.

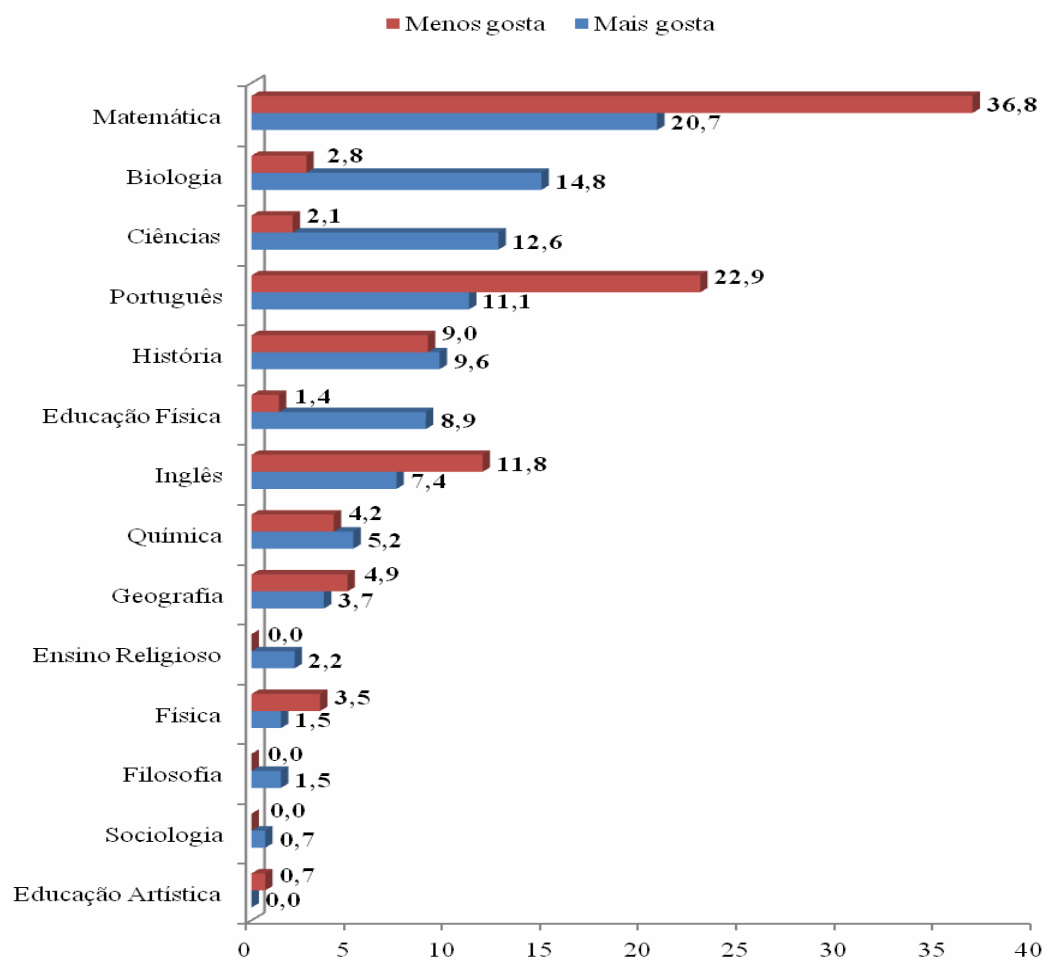


FIGURA 4. Distribuição dos alunos segundo a disciplina que mais gostam e que menos gostam.

Através dela verifica-se que as disciplinas mais interessantes para os alunos avaliados foram: matemática (20,7%; 28 casos), biologia (14,8%; 20 casos) e ciências (12,6%; 17 casos). Já as disciplinas menos interessantes são: matemática (36,8%; 53 casos), português (22,9%; 33 casos) e inglês (11,8%; 17 casos).

Na figura 5 temos a distribuição dos alunos segundo o hábito de estudar Matemática.

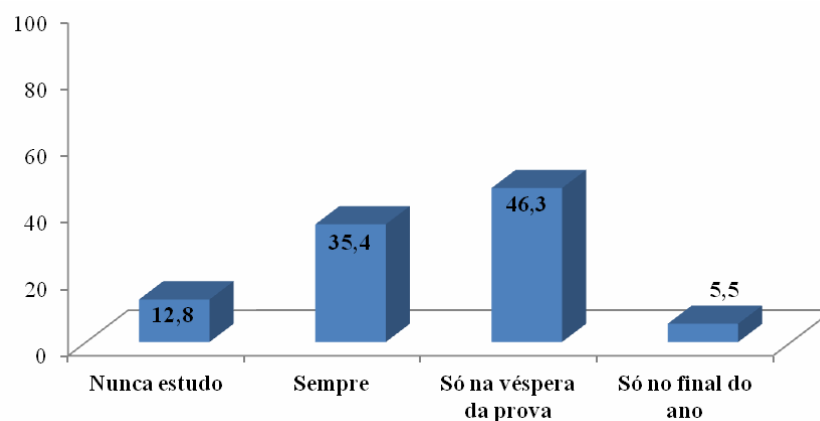


Figura 5. Distribuição dos alunos segundo ao hábito de estudar Matemática.

Quando questionados acerca do hábito de estudar matemática fora da escola, 12,8% (21 casos) dos alunos disseram que nunca estudam, 35,4% (58 casos) sempre pegam no material de estudo para estudar os métodos matemáticos, 46,3% (76 casos) afirmam que apenas na véspera das provas estudam essa matéria e 5,5% (9 casos) admitem que apenas no final do ano é que se preocupam com o estudo da matemática. O p-valor do teste de comparação de proporção (p-valor < 0,001) para este fator avaliado indica que a grande maioria dos alunos estuda para a prova de matemática apenas na véspera.

Nas figuras 6 e 7, temos a distribuição dos alunos segundo terem aulas particulares de Matemática, como também, as notas nesta disciplina.

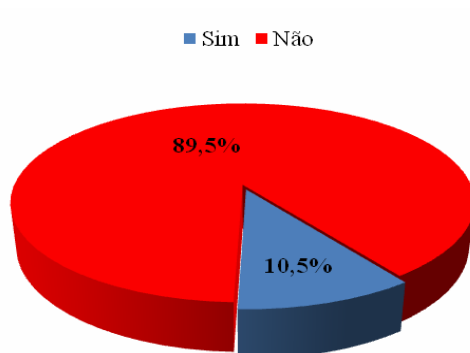


FIGURA 6. Distribuição dos alunos segundo ter aulas particulares de matemática.

■ Acima da nota da maioria da classe ■ Igual à nota da maioria da classe
 ■ Menor que a nota da maioria da classe

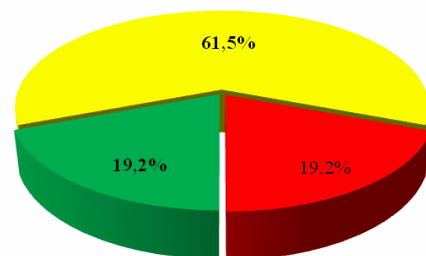


FIGURA 7. Distribuição dos alunos segundo a situação das notas da disciplina de matemática.

Com relação a aulas particulares de matemática, Figura 6, 10,5% (17 casos) disseram que já tiveram aulas adicionais de matemática além das ocorridas em sala de aula e 89,5% (145 casos) afirmaram que não tiveram esse apoio extra-aula nesta disciplina. O teste de comparação indicou que a maioria dos alunos não teve aulas particulares de matemática. Ainda assim, o fenômeno dos “reforços escolares”, principalmente na disciplina de matemática, dá-se por que o mito de que a Matemática é uma disciplina difícil foi culturalmente reforçado e o desempenho avaliativo dos estudantes passou a ser atribuído à incompetência, “tornando a aprendizagem de Matemática um privilégio dos ‘bem dotados’ intelectual e economicamente” (Fiorentini, 1995, p. 7).

Quanto ao desempenho nas provas, Figuras 7, 19,2% (30 casos) consideram que suas notas de matemática são acima da nota da maioria dos alunos da sala de aula, 61,5% (96 casos) considera que as suas notas são iguais aos dos outros colegas de classe e 19,2% (30 casos) concordam que o desempenho é menor do que os outros alunos. O teste de comparação de

proporção foi significativo (p -valor $< 0,001$) indicando que grande parte dos alunos avaliados acredita que o desempenho deles é igual aos dos demais alunos. Considerando este último grupo, os estudos de Abrantes (1995, p. 17), destaca esse processo quando afirma que “os testes tradicionais, que são provas escritas, individuais, realizadas sem consulta e num período de tempo restrito, são insuficientes ou mesmo inadequados para avaliar a maior parte dos objetivos que hoje atribuímos aos currículos de Matemática”; ou seja, é necessário considerar o processo como se dá a construção do conhecimento de forma individual e grupal do ensino-aprendizagem da Matemática, pois só assim esses alunos se perceberiam como parte integrante da turma com mesmo grau de importância dos demais.

Na figura 8 temos a distribuição dos alunos segundo o entendimento dos problemas abordados na aula de matemática e as explicações dadas pelos professores.

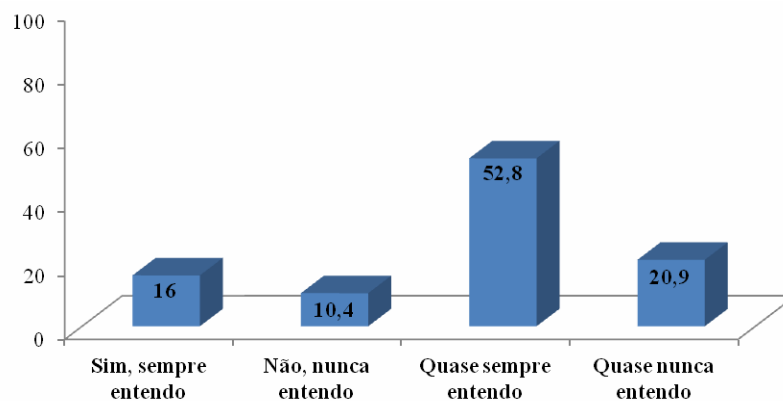


FIGURA 8. Distribuição dos alunos segundo o entendimento dos problemas apresentados na disciplinas.

Através dela verifica-se que 16% (26 casos) disseram que sempre entendem as matérias e os problemas abordados em sala de aula, 10,4% (17 casos) disseram que nunca entendem o que é dito na aula de matemática, 52,8% (86 casos) quase sempre entendem e 20,9% (34 casos) quase nunca entendem. O teste qui-quadrado para comparação de proporção (p -valor $< 0,001$) indica que a maioria dos alunos quase sempre entende a matéria e os problemas apresentados na aula de matemática. A análise desses percentuais nos traz dados preocupantes, pois em sua totalidade, apenas 16% afirmam conseguir compreender a disciplina de matemática. É por isso que a reflexão sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem da Matemática conduziu diversos estudiosos a propor uma maior ênfase na resolução de problemas, visto como uma poderosa ferramenta de ensino. Nesta perspectiva o ensino focaliza o aluno como um solucionador de problemas, capaz de pensar em situações de busca de conhecimentos matemáticos para resolvê-los, cabendo ao professor criar condições para que o aluno desenvolva habilidades matemáticas, e assim seja capaz de dominar esta área do conhecimento,

aonde Afonso (2002), chega a propor que a resolução de problemas passe a ser um conteúdo de ensino.

Na figura 9 temos a distribuição dos alunos segundo a percepção destes em relação a explanação dos professores de Matemática.

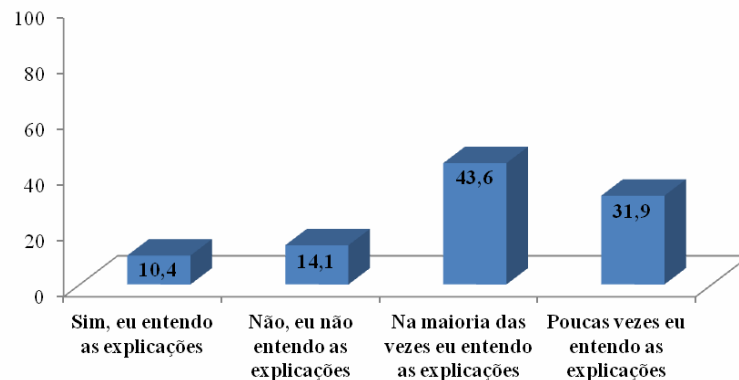


FIGURA 9. Distribuição segundo a percepção dos alunos acerca das explicações dos professores.

Quanto às explicações dos professores serem suficientes, 10,4% (17 casos) consideram que as explicações são suficientes, pois eles entendem o conteúdo, 14,1% (23 casos) não consideram suficientes, pois não conseguem entender o assunto, 43,6% (71 casos) consideram quase sempre suficientes e 31,9% (52 casos) consideram que poucas vezes são suficientes. O teste de comparação de proporção (p -valor $< 0,001$) indica que a maioria dos alunos considera as explicações dos docentes de matemática suficientes, pois, na maioria das vezes entendem o assunto.

Na figura 10 temos a distribuição dos alunos quanto a distração durante as aulas de Matemática.

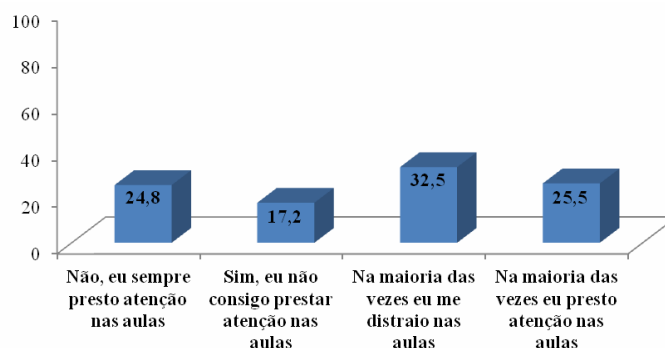


FIGURA 10. Distribuição segundo a distração do aluno durante a aula de matemática.

Acerca da distração durante aula de matemática, 24,8% (39 casos), afirmaram que sempre prestam atenção na aula e que não perdem com facilidade a atenção, 17,2% (27 casos) afirmaram que perdem com facilidade a atenção na aula de matemática, 32,5% (51 casos) na

maioria das vezes perdem a atenção e 25,5% (40 casos) na maioria das vezes prestam atenção no conteúdo ministrado nas aulas de matemática. O teste de comparação para este fator não foi significativo (p -valor = 0,061) indicando que a proporção de concentração/desconcentração dos alunos na sala de aula durante a disciplinas de matemática são iguais.

Na figura 11 temos a distribuição das concordâncias/discordâncias dos alunos acerca das afirmações sobre a disciplina de matemática.

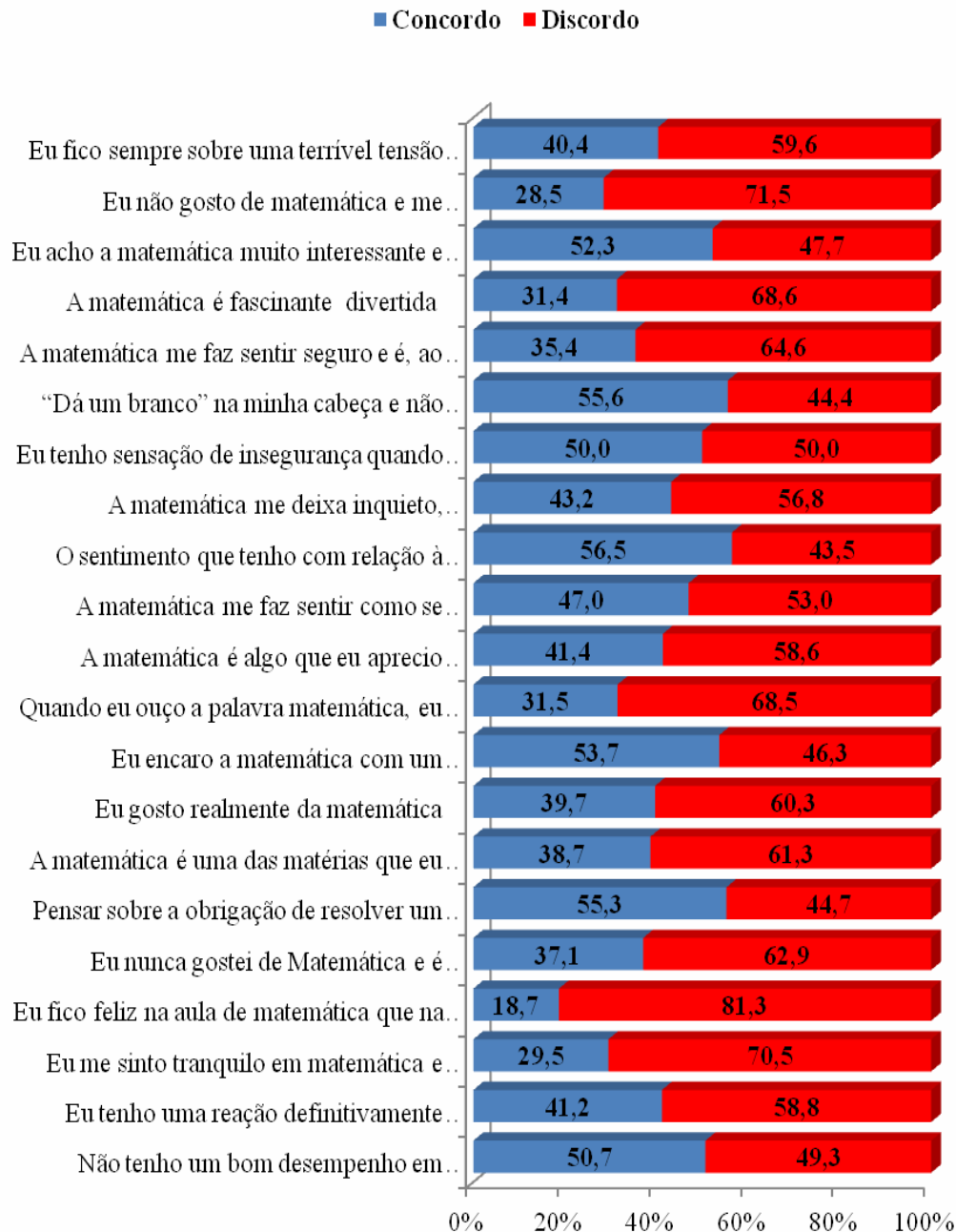


FIGURA 11. Distribuição dos alunos segundo concordância/discordância com as afirmativas acerca da matemática.

Através dela verifica-se que 59,6% (90 casos) dos estudantes discordam que ele fica em uma terrível tensão na aula de matemática. Ainda, quando questionados sobre o medo de fazer

a disciplina, 71,5% (103 casos) dos estudantes discordam que não gostem de matemática e que seja assustador pagar essa disciplina. Nestes dois fatores o teste qui-quadrado para comparação de proporção foi significativo indicando que a maioria dos alunos de fator não fica tenso nem temem por pagar a disciplina de matemática.

Acerca da capacidade em despertar o interesse, 52,3% (78 casos) dos discentes disseram que acham a matemática muito interessante e que gostam muita da disciplina, porém, 47,7% (71 casos) dos alunos discordaram de tal afirmação. O teste de comparação de proporção não foi significativo (p -valor = 0,566) indicando que a proporção dos alunos que consideram a disciplina de matemática interessante e dos alunos que não consideram interessante são iguais.

Quanto à fascinação e estimulação transmitidas pela matemática, a maioria dos estudantes discorda que a disciplina seja fascinante e estimulante (68,6% e 64,6%, respectivamente). O teste de comparação de proporção para estas duas afirmativas sobre o ensino da matemática foi significativo (p -valor < 0,001) indicando que de fato a maioria dos alunos é discordante acerca destas características avaliadas.

Além de não serem estimulantes e fascinantes para os alunos, 55,6% (84 casos) disseram que dá um branco na cabeça e não conseguem pensar claramente quando estudam matemática e 44,4% (67 casos) disseram que não possuem esta dificuldade. O teste de comparação de proporção não foi significativo (p -valor = 0,167) para este fator avaliado indicando que os números de alunos que têm dificuldade ao estudar matemática e que não têm dificuldade são praticamente iguais.

Quanto ao sentimento de insegurança quando começam a estudar matemática, 50% (74 casos) dos estudantes concordaram e 50% (74 casos) discordaram dessa afirmativa. O teste de comparação, assim como no fator anterior, foi não significativo (p -valor = 1,000) indicando que a proporção é a mesma.

Quando questionados acerca do sentimento de inquietação, descontentamento, irritação e impaciência, 56,8% (84 casos) dos estudantes discordam que esses sentimentos se manifestem neles quando estão estudando matemática e 43,2% (64 casos) disseram que este é o sentimento que os cerca quando estão aprendendo essa disciplina. O teste de comparação de proporção não foi significativo (p -valor = 0,100) indicando que a proporção de alunos que possuem estes sentimentos e que não possuem é a mesma.

Além disso, a maioria dos alunos concorda que o sentimento que eles têm acerca da matemática é bom 56,5% (83 casos) e, ainda, 53% (80 casos) afirmaram que a matemática não é algo que os deixem como se estivessem perdidos em uma selva de números sem encontrar a saída. O teste de comparação para os dois fatores avaliados não foi significativo (p -valor =

0,117 e 0,464, respectivamente) indicando que o número de alunos que concordam ou discordam com as duas afirmativas acima são idênticos.

Mesmo tendo a matemática como algo bom e que não desperte o sentimento de perdidos na selva, 58,6% (85 casos) dos estudantes discordam que a disciplina seja algo que eles apreciam grandiosamente, mas, 68,5% (102 casos) discordam que tenham o sentimento de aversão a esta disciplina. O teste de comparação de proporção foi significativo para os dois fatores avaliados (p -valor = 0,038 e $<0,001$, respectivamente) indicando que a maioria dos estudantes discorda que a matéria seja apreciada grandiosamente, mas que, o sentimento que têm não é de aversão.

Para Santos (1997, p. 7-8), os resultados das avaliações em sala de aula reforçaram esses aspectos, os quais foram afastando os alunos da aprendizagem da Matemática. Conforme proposto por Platão, deve-se “[...] evitar os exercícios puramente mecânicos, propor problemas adequados à idade das crianças e ser desenvolvido de maneira lúdica, por meio de jogos. [...], pois a coação não seria a forma mais adequada para resolver o problema da falta de interesse da criança pelos estudos” (Miorim, 1998, p.18); assim, humaniza-se mais o processo de ensino e avaliação, proporcionando ao ensino da Matemática mais leveza e satisfação.

Com relação a como os alunos encaram a disciplina de matemática no seu dia a dia, 53,7% (80 casos) trata a disciplina com um sentimento de indecisão e consideram que este sentimento seja consequência do medo de não serem capazes de aprender. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado foi não significativo (p -valor = 0,368) indicando que a proporção dos alunos que possuem e que não possuem este sentimento são iguais.

Quando perguntados de forma definitiva se realmente os alunos gostam da disciplina de matemática e de estudá-la, 60,3% (88 casos) e 61,3% (92 casos), respectivamente, discordaram dessas afirmativas. Além disso, o teste de comparação de proporção foi significativo nos dois fatores avaliados (p -valor = 0,013 e 0,006, respectivamente) indicando que a grande parcela dos alunos não gosta da disciplina de matemática.

Além de não gostarem de estudar matemática, 55,3% (83 casos) dos estudantes concordaram que pensar sobre a obrigação de resolver um problema matemático traz nervosismo enquanto que 44,7% (44,7 casos) disseram que não ficam nervosos quando pensam em resolver questões. Ainda, o teste de comparação de proporção não foi significativo (p -valor = 0,191) indicando que a proporção de alunos que ficam nervosos e que não ficam nervosos quando pensam em resolver questões de matemática são iguais.

Nesta perspectiva, deve-se levar em conta que a sociedade do século XXI demandará

mais de nossos alunos, pois estes precisarão estar preparados para acompanhar a evolução do conhecimento e tornar a sua comunicação matemática mais eficiente, pois “haverá uma forte demanda de que os alunos saibam Matemática e sejam hábeis para usá-la no mundo em constante mudança que irão enfrentar durante suas vidas” (Santos, 1997, p. 4).

Logo, a proposta de avaliação da aprendizagem deverá ocorrer em diversos momentos e sob várias formas, para que assim possa contribuir para a aprendizagem da Matemática dos nossos alunos, colocando-se a favor destes.

Quando perguntados se o desgosto pela matemática é um sentimento antigo, 62,9% (95 casos) dos alunos discordaram que sempre tiveram antipatia com a matemática e 37,1% (56 casos) disseram que este desgosto com a disciplina é antigo. O teste de comparação de proporção para este fator avaliado (p -valor = 0,002) indica que a maioria dos alunos já gostou da disciplina de matemática.

Acerca do sentimento de felicidade, tranquilidade e reação positiva em estudar matemática, a maioria dos alunos discordaram que fiquem mais felizes na aula de matemática do que nas outras disciplinas (81,3%, 122 casos), 70,5%, (105 casos) afirmam que sentem tranquilidade no estudo da matemática e 58,8%, (87 casos) dizem que a reação deles seja positiva frente a esta disciplina. O teste de comparação de proporção foi significativo para todos estes fatores avaliados (p -valor <0,001, <0,001 e 0,033, respectivamente).

Quanto ao desempenho dos alunos, 50,7% (77 casos) dos estudantes consideram que possuem mau desempenho na disciplina de matemática e 49,3% (75 casos) consideram que seja bom seu desempenho alcançado. O teste de comparação de proporção não foi significativo (p -valor = 0,871) para este fator avaliado indicando que o número de alunos que se consideram com desempenho ruim e desempenho bom na matemática são iguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é uma ação presente em todas as instâncias da vida humana, é um momento de reflexão e de julgamento de valor, que serve de base para uma posterior tomada de decisão, e no contexto educativo assume a função de extrema importância no fazer pedagógico. Assim, é de grande relevância, refletir acerca da avaliação e das atitudes dos estudantes, pelas implicações que estas em sua formação.

De acordo com os resultados da pesquisa, constatou-se que a maioria são do sexo masculino, com faixa etária 17 a 21 anos e estudam no turno da manhã. Foram questionados sobre a matéria que os levou a repetir o ano, 25,5% não lembram, empatando com a disciplina

Matemática, responderam também quanto à matéria que mais e menos gosta, a que mais gosta foi Português e que menos gosta foi Matemática. A maioria afirmou que não recebem ajuda em casa com as atividades de Matemática e que também nunca estudam Matemática em casa, ou seja, nenhum dia da semana. Disseram ainda que nunca frequentaram aulas particulares de Matemática, e que suas notas em Matemática são iguais a da maioria da turma, ou seja, abaixo da média. Afirmaram também que quase sempre entende as explicações em sala de aula, porém muitas vezes se distraem durante as aulas. A maioria concorda que a Matemática é interessante e que tem um sentimento bom em relação a essa disciplina, porém “dá um branco” na cabeça e não consegue pensar claramente, ficando nervoso principalmente para resolver problemas, não tendo assim um bom desempenho. Concordam ainda, que ficam sobre uma terrível tensão nas aulas de Matemática, ficando inquietos, descontentes, irritados e impacientes, e algumas vezes, apenas a palavra Matemática causa aversão.

Assim, a forma muitas vezes limitada, na qual a avaliação é realizada pelos docentes, vem contribuindo para o aumento da insatisfação demonstrada pelos alunos. Geralmente, a avaliação em Matemática, esta restrita às habilidades de elaboração e aplicação de testes e provas, colaborando para um índice elevado do processo de reprovação. Esta imagem está profundamente arraigada na cultura brasileira. A persistência dos professores em restringirem suas práticas avaliativas a simples realizações de testes ou exames e falta de viabilidade e validade destas, ocorrem na maioria dos casos.

Entretanto, temos que considerar também, uma avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. E para que isso aconteça, os professores precisam estar atentos as atitudes de seus alunos, não apenas no momento da avaliação, mas também, durante toda e qualquer atividade pedagógica, pois quando percebe-se atitudes negativas é possível analisar a natureza de tais atitudes, para que se possa evitar possíveis dificuldades dos alunos na aprendizagem desta disciplina, pois atitudes favoráveis aumenta a probabilidade de independência, o que pode colaborar para o desenvolvimento do raciocínio e das habilidades básicas para a solução de problemas, e conseqüentemente melhora desempenho em Matemática. Tal perspectiva, alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes.

Acreditamos que o grande desafio relacionado à avaliação em Matemática é exatamente a passagem de uma avaliação que prioriza a seleção e a certificação para uma avaliação contínua que se preocupa com a aprendizagem, com um olhar atento nas atitudes desenvolvidas pelos

alunos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. (1995) **Avaliação e Educação Matemática**. MEM/USU-GEPEN. Rio de Janeiro. (Série Reflexões em Educação Matemática).

AFONSO, P. (2002) **Avaliação em matemática**: novas prioridades no contexto educativo de Portugal. Educação Matemática em Revista, São Paulo, ano 9, n. 12, jun. p. 59-68.

AIKEN, L. R.; DREGER, R. M. (1961) The effect of attitudes on Performance in Mathematica. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 52, n. 1, p. 19-24.

AIKEN, L. R., & DREGER, R. M. (1963) Personality correlates of attitude toward Mathematics. **Journal of educational research**, Washington, v. 9, n. 56, p. 476-480.

ARAÚJO, E. A. (1999) **Influência das habilidades e das atitudes em relação à matemática e à escolha profissional**. 228 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BOURDIEU, P. (2005). **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20.09.2019.

BRASIL. Ministério da Educação do (1998). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**, resolução CEB nº. 3 de 26 de junho.

BRITO, M. R. F. (1996) **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º Graus**. (Tese Livre-Docência). Campinas – SP: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 339 p.

BRITO, M. R. F. **Atitudes, ansiedade, afeto e Matemática**. Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia. 81 – 93, 2002.

BRITO, M. R. F. (1998). **Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Matemática**. Zetetiké, 6(9), 109-162.

CELESTINO, A. S. (2012). **A Funcionalidade da Avaliação em Matemática no Ensino Médio**. Lisboa, 159 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

FREITAS, L. C. (et.al.) (2009). **Avaliação Educacional**: caminhando pela contra mão. Petrópolis, RJ. Vozes.

FIORENTINI, D. (1995). **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil**. Zetetiké, Campinas, v. 3, n. 4, nov.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas 1999.

- GONÇALEZ, M. H. C. C. (1995) **Atitudes (des)favoráveis com relação à matemática**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, p. 127.
- GONÇALEZ, M. H. C. de C. (2000). **Relações entre a família, o gênero, desempenho, a confiança e as atitudes em relação à matemática**. (Tese de doutorado). Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- JUSTULIN, A. M. **Um estudo sobre as relações entre atitudes, gênero e desempenho de alunos do Ensino Médio em atividades envolvendo frações**. 2009. 250p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. (1999) **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Ed. Artes Médica; Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- MIORIM, M. A. (1998) **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual.
- PLATÃO. (2001). **A República**. São Paulo: Martin Claret.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT (2005). **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4 ed. Lisboa: Gradiva.
- RICHARDSOM, R. J. et. al. (1999) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas.
- SANTOS, V. M. P. (Coord.) (1997). **Avaliação da aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos**. Instituto de Matemática UFRJ-Projeto Fundão, Rio de Janeiro.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. (2001) **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis Disponível em www.eps.ufsc.br. Acesso em 10 de agosto de 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Edjôfre Coelho de Oliveira ¹
Saulo Vieira Cavalcante da Silva ²
Ana Ignez Belém Lima Nunes ³

RESUMO

A escola, na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1934), autor russo que inovou com suas proposições teóricas a relação entre o papel da aprendizagem no desenvolvimento, é uma instância fundamental para a formação de todos os sujeitos. Este artigo tem por objetivo compreender qual a contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. O objetivo geral dessa pesquisa bibliográfica foi compreender como Vygotsky pode contribuir para as práticas pedagógicas do professor na educação inicial da criança, tendo em vista que a teoria histórico-cultural possibilita um ensino que ultrapassa as barreiras mecanicistas e reprodutivistas do ensino e da aprendizagem, fazendo com que o professor realize uma estratégia metodológica com base na contextualidade. Este estudo se embasa, principalmente, nas obras de Vygotsky (1979; 1996; 1998; 2001; 2005;). Uma das possibilidades encontradas como sugestão para um ensino voltado para Vygotsky na educação da criança é a utilização dos recursos de jogos e de brincadeiras. O professor pode utilizar o jogo como uma metodologia didática, que facilite a aprendizagem de conteúdos, mas também, que contribua para a aquisição de outras habilidades, como a socialização.

Palavras-chave: Vygotsky. Teoria histórico-cultural. Educação; Jogos.

1. INTRODUÇÃO

Considerando que os sujeitos são seres sociais, isto é, seres que se formam em um movimento dialético de interação com o meio sociocultural, compreende-se a necessidade de discutir sobre alguns aspectos e características desta formação humana. Uma das instâncias responsáveis por este processo é a instituição de ensino. A partir disso, pondera-se que o ensino, desde os anos iniciais, é essencial para a formação dos sujeitos. Quanto mais possibilidades de interação com o mundo e com novas aprendizagens significativas desde cedo, melhores podem ser os resultados alcançados.

¹Doutorando do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, edjofrecoelho@hotmail.com

²Doutorando do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, saulo.silva@semed.manaus.am.com.br;

³Professora orientadora do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, anaignezbelem@gmail.com;

A escola então, na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1934), é uma instância fundamental para a formação humana de todos os sujeitos. A escola traz diversas possibilidades, já que ela permite ao ser humano construir e reconstruir as relações, fazendo com que as crianças se apropriem da experiência histórica, cultural e social da humanidade, desenvolvendo-se genérica e subjetivamente, isto é, desenvolvendo-se como sujeitos pertencentes ao gênero humano e, como sujeitos que atribuem distintas significações à cultura humana de acordo com os contextos nos quais estão inseridos (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2009).

É essencial refletir sobre o ensino, no sentido de que é por meio dele que poderão ser formados cidadãos emancipados e reflexivos da realidade sociocultural existente. A teoria de Vygotsky fornece elementos relevantes para refletir sobre esses aspectos. Por meio dela busca-se um ensino que vai além de uma reprodução passiva de conteúdos e atividades realizadas pelos alunos. É necessário fazer com que estes interajam com o intuito de fomentar a aprendizagem. A partir disso, é primordial pensar em formas que potencializem o processo educativo, desenvolvendo estratégias de ensino que contemplem a dialética histórico-cultural na nossa sociedade.

Este estudo pretendeu entender qual a contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, cujo objetivo foi tentar compreender as contribuições estabelecidas entre a teoria de Vygotsky e o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As construções da teoria sócio-histórica iniciadas por Vygotsky podem contribuir como uma possibilidade importante de ajudar os sujeitos, desde os primeiros anos de vida, a se inserirem na cultura e na sociedade, construindo saberes que serão cruciais para o tornar-se humano, diante da pluralidade existente.

Para desenvolver esse estudo, primeiramente foi apresentado alguns apontamentos iniciais sobre a teoria de Vygotsky. Após esse apanhado discutiu-se acerca das práticas pedagógicas do professor dentro da sala de aula e o processo de aprendizagem da criança mediante a perspectiva da teoria sócio-histórica. Buscou-se realizar alguns apontamentos e possibilidades que o autor e sua teoria podem trazer para contribuir para o ensino na educação inicial da criança, sobretudo, com indicativo para o trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Investigou-se a importância da teoria de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no âmbito escolar por meio de uma abordagem qualitativa a partir de levantamento bibliográfico, identificando-se e analisando-se as concepções que dão suporte à postura docente diante da problemática.

O campo de ação diz respeito à prática docente diante da teoria de Vygotsky, tendo como objeto de estudo as concepções e conceitos que dão suporte ao exercício da docência diante do processo educativo no âmbito escolar, durante o processo de educação escolar inicial da criança.

Em virtude de se tratar de uma pesquisa qualitativa, os resultados encontrados foram submetidos à análise crítica, enfatizando-se o significado que os docentes dão à problemática, frente à concepção da teoria de Vygotsky.

A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, procedendo-se de leituras analíticas em livros e artigos científicos submetidos a uma seleção sistematizada do tema em questão, visando compreender as principais concepções que embasam as contribuições da teoria de Vygotsky para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

O processo deu-se através da abordagem dedutiva, pois se partiu de teorias e leis gerais às específicas, concepções e conceitos para se encontrar respostas ao problema abordado.

Neste trabalho, o referencial teórico da pesquisa compreende a definição de concepções e conceitos relacionados à prática docente diante da teoria sociointeracionista abordando-se o desenvolvimento da criança, mediante uma análise pedagógica.

Os métodos científicos utilizados foram o histórico, presente na contextualização histórica da questão da docência diante da teoria de Vygotsky. Além deste, o observacional esteve presente desde a delimitação do tema, problema e objeto de estudo, até a elaboração do relatório da pesquisa, proporcionando o distanciamento da visão empírica acerca da problemática, até à resposta ao problema, baseada em fundamentos científicos.

A ética foi determinante na pesquisa em todas as suas etapas, pois se acredita que ela seja primordial para a credibilidade do processo e dos resultados encontrados e por entender que os pesquisadores devem ter a responsabilidade com a produção do conhecimento científico.

3. REFLETINDO SOBRE A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

A teoria sócio-histórica, também conhecida como abordagem sóciointeracionista produzida por Vygotsky, visa “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do

comportamento e elaborar hipótese de como essas características se formam ao longo da história e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1996, p.25).

Vygotsky trabalhava teorias dentro de suas obras nas quais são possíveis compreender a relação entre o indivíduo, sociedade e o meio. Na teoria sociointeracionista, os pressupostos partem da ideia de que o homem enquanto corpo, mente, ser biológico e social é participante de um processo histórico e cultural.

Além disso, a teoria sociointeracionista, propõe que a unidade do conhecimento se encontra na relação entre o homem e meio, sujeito e objeto, num movimento dialético. Elucida também que Vygotsky tem como objetivo principal estudar como se constroem as funções psicológicas superiores que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano (atenção voluntária, memória, abstração, capacidade de resolver problemas, etc.). Essas funções psicológicas superiores, além de serem produto da atividade cerebral, também constituem o resultado da própria história da sociedade humana e da cultura em que o indivíduo está inserido. Neste aspecto, o homem é um ser social e histórico, que produz sua ação para suprir necessidades criadas pelo meio em que vive e cria novas necessidades, que não são puramente biológicas.

O foco desta teoria de aprendizagem está na interação para o desenvolvimento. A aprendizagem a partir do interacionismo ocorre mediante interação histórica, social, cultural e de conceitos cotidianos. Portanto, a relação estabelecida entre o homem e o meio sócio-cultural, constitui-se num dos principais fundamentos explicativos do processo de desenvolvimento humano na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky merecendo destaque especialmente quando relacionamos ao contexto educacional visto que inúmeros problemas relativos aos processos de aprendizagem podem ser explicados a partir dessa ótica, merecendo ser considerado por educadores como de suma importância o seu esclarecimento e a apropriação desses conhecimentos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados ao fato de o ser humano viver no meio social. As relações interacionistas partem das experiências vividas pelo indivíduo com o meio em que vive. O homem nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura estas funções tem a possibilidade de se transformarem em funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2005).

É por meio das interações com o meio que a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. Além disso, de acordo com Rocha (2013), a história e a cultura da sociedade estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento do homem, de maneira que não se pode separar essas questões.

Em virtude disso, os processos cognitivos psicológicos na infância, vão se desenvolvendo na medida em que a criança vai entrando em contato com os adultos e com as situações que a rodeia. Os adultos buscam transmitir para as crianças os seus modos, seus pensamentos, suas experiências e sua cultura, fazendo com que essa interação inicial proporcione o crescimento cognitivo e emocional e os processos acabam por tornar-se intrapsíquicos (ROCHA, 2013).

Outro ponto a ser destacado na teoria de Vygotsky (2001), refere-se ao fato de que o ser humano não pode ser pensado e compreendido somente como um produto da evolução biológica, já que esse sujeito se desenvolve a partir da relação que estabelece com o meio sociocultural. Devido a isso, quanto mais compreensivos forem as experiências humanas na educação, maiores serão as suas construções perante o ambiente em que vive. Assim, é necessário visualizar a relação da educação na infância com a formação humana.

Ao se falar em mediação é importante enfatizar as relações de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por níveis de aprendizagem, daí a importância das relações sociais.

Além disso, de acordo com Vygotsky (2005) existem dois tipos de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro se refere às conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades que consegue realizar sozinha, sem auxílio de outro indivíduo.

Para descobrir a relação entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem não basta determinar o nível de desenvolvimento real, é necessário também descobrir o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento potencial se refere a capacidade da criança de depender de um auxílio de um outro indivíduo. É o ponto até onde o aluno pode chegar e a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda dos outros. As experiências são muito importantes e se aprende mediante o diálogo, a colaboração, a imitação.

O ponto em que o aluno pode chegar varia de um nível para outro. A distância entre esses dois níveis é chamada de nível de desenvolvimento proximal, entendida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal permite avaliar o desenvolvimento individual da criança, onde o mediador ajuda o aluno a concretizar o desenvolvimento que está próximo ajudando a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

2.1 A teoria de Vygotsky: refletindo sobre o papel do professor

O professor poderá possibilitar diversas contribuições para fomentar a aprendizagem dos alunos. Martins e Rabatini (2011) apontam que é por meio da apropriação da cultura que o sujeito vai vir a se tornar humano. A formação é algo contínuo e é resultado do processo educativo, já que o sujeito vai se desenvolvendo conforme a aprendizagem de novos conhecimentos, os quais são construídos, acumulados e passados de geração em geração e vai se modificando de acordo com as novas percepções da sociedade, como algo sempre em movimento.

Por isso, o papel do professor para a educação na infância tem como objetivo mediar a compreensão da cultura humana, já que a formação cultural é fundamental para a formação de todos os sujeitos. A escola é considerada de maneira relevante na contribuição para que os sujeitos se insiram na cultura e na sociedade, construindo saberes que serão cruciais para o tornar-se humano. Isto posto, a prática do professor na educação da criança precisa levar em conta essas questões.

Tonet (2007) compreende que a função do professor é contribuir para a formação cidadã dos alunos. Isto pode ser visto como uma das bases para o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social das crianças na fase de educação escolar inicial. A meta é que os alunos não se formem como sujeitos passivos de um conhecimento dominante que vem por parte do professor, mas, que cada discente construa novas formas de pensar por meio das relações no espaço de sala de aula e da escola.

Com isso, a contribuição de Vygotsky é aplicada à experiência no contexto sócio-histórico. Para ele, todos os objetos, mesmo os da natureza, são culturais, apresentam nomes, já foram classificados, as suas características e propriedades são conhecidas. Portanto, conhecer um objeto, para uma criança, significa descobrir o que a humanidade já sabe dele. Faz-se necessário trabalhar com o ambiente e a experiência dos alunos, conseguir com que estes cheguem à construção de conhecimentos por meio da interferência no ambiente, dispondo elementos e atividades. É muito importante criar ambientes e situações que gerem conhecimentos, a fim de manter um clima democrático para que se possa agir dentro dele. A rigidez e a disciplina impostas cedem lugar para a naturalidade e a criatividade. Neste ambiente

multidimensional, as atividades devem ser contextualizadas, partir da realidade do aluno e de uma problematização. Nessa perspectiva, um mero contato ou experiência com os objetos é sinônimo de aprendizagem (RIBEIRO, 2007).

Nesse viés, entende-se que o professor precisa buscar formas de contextualizar as atividades desenvolvidas em aula fazendo com que estas façam sentido para os alunos e para a realidade na qual estão inseridos por meio de um processo de ensino que utilize as experiências dos alunos e situações que os convoquem a pensar ou a incidirem de forma ativa.

Além disso, na teoria de Vygotsky, o professor é compreendido como o mediador do conhecimento e do processo de aprendizagem, pois, é tarefa dele contribuir para a construção do sujeito. Por isso, o professor como mediador atua na zona de desenvolvimento proximal, a qual contribui para a criança aprender cada vez mais. O professor deve encorajar seus alunos por meio de atividades que resultem no desequilíbrio, isto é, ser mediador é oferecer aos alunos atividades e planejamentos que causem desconforto nestes, fazendo-os sair de sua zona de conforto e pensar (RIBEIRO, 2007).

Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKY, 1998, p.157).

O lugar do educador na educação da criança está vinculado com a mediação simbólica. A aprendizagem só ocorre quando os alunos são chamados a comparecerem no processo de ensino por meio da fala e das relações intersubjetivas entre professor e alunos.

Vicentini e Barros (2018) discutem a organização dos espaços da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena à luz da Teoria Histórico-Cultural, por meio de observações realizadas em um espaço da educação infantil, questionando como os professores contribuem para organização do ambiente de aprendizagem para o desenvolvimento da criança.

Estes pesquisadores apontam que o desenvolvimento humano é caracterizado por meio de um processo histórico e social e, através da realização das atividades cotidianas e da relação com outros humanos, o sujeito vai se apropriando dos aspectos históricos e culturais. Ao entender isso, o ato educativo precisa proporcionar formas para que os alunos se apropriem disso. O professor deve pautar o seu trabalho com o uso de uma prática pedagógica organizada, já que o ambiente do ensino é um lugar privilegiado para a educação das crianças.

Resende, Souza e Resende (2017) concordam com Vygotsky ao abordarem sobre a perspectiva voltada para a importância da relação e interação entre os alunos com o ambiente para a construção dos saberes. É na interação com o ambiente histórico e cultural, vinculado com uma relação de linguagem e da dialética entre professores e alunos, que se pode ir para além de uma aprendizagem simplista, voltada para a obtenção de informações.

Também nessa perspectiva, Haad (2016) procurou entender de que forma os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem, a partir da perspectiva histórico-cultural, são trabalhados e apropriados pelos professores que atuam no ambiente escolar. O autor sustenta a sua tese na perspectiva de que uma boa educação é aquela que vem antes do desenvolvimento, isto é, não se trata de algo técnico, relacionado com o treino das funções já desenvolvidas, mas sim, de introduzir meios para o desenvolvimento das funções psíquicas.

Portanto, na ideia central e inicial dos autores Resende, Souza e Resende (2017) o processo de ensino das crianças pelos professores, parte da compreensão de que é indispensável proporcionar um espaço que vai além do treinamento e que se volte para uma inserção da historicidade e das questões culturais de maneira diária no ensino das futuras gerações.

Mas, Haad (2016) faz uma crítica sobre o atual modelo educacional, que para ele, está orientado para a homogeneização e para a padronização e o foco do seu estudo é fundamentar a ideia de que é necessário rever o ensino, pois da forma com que ele se configura atualmente ainda está aquém do que realmente deveria ocorrer.

Todo estudante deve iniciar sua vida escolar aos quatro anos de idade, cumprir todos os anos escolares com seus ritos e ingressar em uma faculdade para que se torne um cidadão capaz e produtivo. O conteúdo escolar é predefinido em cada ano e o interesse do estudante não é considerado. Tudo deve estar sob controle e programado previamente. A escola, em sua estrutura, apresenta um modo muito particular de organizar o espaço, o tempo e o modo de conceber o que venha a ser o ensino, o estudo e o aprender. A aprendizagem é compreendida como resultado, expresso em números ou menções, e o bom aluno é aquele que obtém boas notas. Portanto, cabe ao estudante memorizar os conteúdos para obter ótimas menções ou notas. A escola adentra e tutela estudantes e professores. A todo o momento, o estudante é induzido a não duvidar e questionar e o professor, a obedecer à lógica instituída de controle social (HAAD, 2016, p.100).

Essa compreensão parte do preceito de que a realidade da educação é fazer com que os alunos, desde os seus primeiros anos de vida escolar, vão se adaptando para uma lógica mercadológica de adestramento. Não se pode entrar na culpabilização do docente, mas sim, de

como pensar em formas de sair dessa perspectiva instituída que se inicia no processo de formação dos professores.

Em virtude disso, as ideias de Resende, Souza e Resende (2017) ressaltam críticas importantes trazidas por Haad (2016). Para esses autores, o processo de ensino e de aprendizagem deve proporcionar meios para que o aluno se torne mais atuante na construção de seu conhecimento, fazendo uso de sua inteligência e imaginação nas atividades escolares, ligando o mundo do conhecimento científico com o próprio espaço sociocultural dos alunos.

Além disso, um ponto relevante trazido por Vicentini e Barros (2018) enfatiza que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança é propiciado pela via do social e não do individual e isso se traduz pelo fato de que a maneira de agir e de pensar dos sujeitos é, na verdade, efeito da apropriação das formas culturais de ação de pensamento. Justamente por isso, a partir da análise do autor, pode-se pensar que a teoria histórico-cultural considera que a aprendizagem social é o que estimula o desenvolvimento infantil.

Os elementos da teoria de Vygotsky contribuem para expandir a discussão de que “na Zona de Desenvolvimento Profissional, o professor contribui, de maneira sistemática, intervindo no desenvolvimento dos alunos, causando avanços que não ocorreriam de forma espontânea” (RESENDE, SOUZA e RESENDE, 2017, p.209).

Além disso, estes mesmos autores trazem que

ao verificar a zona de desenvolvimento proximal, o educador deve organizar o aprendizado, no sentido de fazer florescer o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real; o ensino precisa acontecer do grupo para o indivíduo, ou seja, o ambiente no qual está inserido influencia a internalização das atividades cognitivas no sujeito, fazendo com que o aprendizado provoque o desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento mental só pode acontecer por intermediação do aprendizado. [...] A aquisição da experiência cultural acumulada e obtida pelo sujeito provoca uma maneira mais sofisticada de avaliar e generalizar os elementos de sua realidade: o pensamento conceitual, pois, na proporção em que o sujeito amplia seus conhecimentos, irá transformar sua relação cognitiva com o mundo (RESENDE, SOUZA E RESENDE, 2017, p.210).

A construção do conhecimento dos alunos precisa ser realizada na coletividade e na riqueza das interações socioculturais existentes no contexto de sala de aula e isso faz com que a aprendizagem, que não é espontânea, mas sim uma produção coletiva, ocasione novas significações e importantes avanços para os alunos.

Mas, sobre o lugar do docente no contexto de sala de aula, “afirmar que o professor é mediador, é reduzi-lo a uma ferramenta cultural, a um meio que possibilita o acesso ao conhecimento [...] este se torna o mestre embrutecedor” (HAAD, 2016, p.101).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam ir além também da mediação, já que esta faria com que o professor fosse o centro do conhecimento e caberia a ele possibilitar acesso dos alunos. É necessário, também, proporcionar um ambiente que ultrapasse a mediação e que possibilite um espaço para a construção das subjetividades dos alunos.

Resende, Souza e Resende (2017) consideram que o dinamismo precisa residir todas as práticas pedagógicas e estas devem ser desafiadoras e em constantes transformações. Os mecanismos de interação entre os professores e os alunos contribuem para que a compreensão do contexto histórico e social seja possível. É nessa relação que o ensino, no desenvolvimento do ser humano, a partir da interação com um mundo cultural e diversificado, sempre leve em conta sua história de vida.

Considera-se também que é possível alcançar uma escola com uma maior proximidade com a comunidade na qual os alunos estão inseridos, que auxilie uma maior aproximação do aluno com o conhecimento científico e técnico, mas que também possibilite compreender, analisar e se inserir no processo sócio-histórico de humanização, desenvolvendo meios para que seja um sujeito capaz de contribuir para uma transformação social crítica e não somente reprodutora (RESENDE, DE SOUZA E DE RESENDE, 2017).

Vicentini e Barros (2018) corroboram apontando a relevância dos espaços pedagógicos em sala de aula para a infância. Para eles, o professor precisa contribuir para que esse espaço seja adequado e agradável para a faixa etária da criança, para que impulse a aprendizagem como um todo e amplie seu repertório cultural.

Nesse sentido, Haad (2016, 9. 100-101) afirma que

a instituição escolar em seu fazer pedagógico está respaldada por uma prática científicista, em que as teorias psicológicas são apropriadas de modo equivocado. [...] A necessidade de uma pedagogia ativa de base científica, em que o professor teria uma atitude de pesquisador, de cientista, não de transmissor, simplesmente, de conteúdos.

Nessa perspectiva, critica-se radicalmente a escola, que se ocupava simplesmente da transmissão de conteúdos desvinculados da vida, isto é, um ensino que se utiliza de estratégias e situações artificiais sem sentido no processo educativo desenraizado da vida.

Na análise dos estudos de Haad (2016), este lança um olhar mais voltado para a crítica do modelo vigente das práticas pedagógicas, enfocando basicamente, uma reflexão do que não se deve fazer como prática pedagógica. Não obstante, outros achados, outros artigos, buscam mostrar o que é possível que o professor, possibilite um ambiente de ensino que produza mais significações aos alunos.

2.2 A teoria de Vygotsky: refletindo sobre a aprendizagem da criança

As compreensões sobre a aprendizagem e o processo de ensino podem ser vistas de diferentes formas, mas sabe-se que tem uma forma mais tradicional, onde o aluno é percebido como um receptor passivo dos conteúdos determinados pelo professor.

De acordo com Marques (1993), a perspectiva tradicional de ensinar está fundamentalmente centrada no professor, onde o aluno apenas reproduz os ensinamentos do “mestre”, sem que o estudante realmente aprenda o significado dos conteúdos para a sua vida. A aprovação na matéria é basicamente a principal meta. Além disso, essa forma “considera o professor visto como portador de conhecimentos que devem ser repassados aos alunos, que, por sua vez, devem decorá-los para logo serem conferidos pelo professor” (CARNEIRO, 2012, p. 2).

Essa forma de ensino faz com que o professor,

No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende, se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente o que o professor deu (BECKER, 1993, p. 19 apud NEVES; DAMIANI, 2006, p.3).

Percebe-se, então, que o método de direcionar ou distribuir conteúdo não é mais adequado para a atual dinâmica social. É importante considerar toda a multiplicidade de questões que envolvem cada encontro com os alunos e a relação disso com o desenvolvimento da sociedade.

Ao oferecer condições de ensino voltadas à discussão das temáticas das aulas, é possível propiciar além da aprimoração intelectual e cognitiva, um desenvolvimento orientado para as questões sociais, interligando os saberes científicos com os referentes ao mundo. Possibilita-se um crescimento heterônimo e ético dos alunos, mas esse viés precisa ser fomentado desde os primeiros anos de vida (CARNEIRO, 2012).

É essencial à escola ensinar conteúdos e passar atividades voltadas para o ensino da criança. Contudo, deve ir além, provocando discussões e um posicionamento reflexivo dos alunos desde cedo, para que seja possível propiciar uma educação voltada para a cidadania na qual abranja os interesses dos alunos. O ensino necessita ultrapassar o viés mecanicista,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

fortalecendo a relação emancipatória entre os sujeitos em formação e a sociedade em geral.

Além disso, Vygotsky, Luria e Leontiev (2001, p. 115) salientam algumas questões sobre a aprendizagem sócio-histórica.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

A aprendizagem da criança é um momento visto como indispensável para todos os sujeitos. A partir disso, ao pensar a educação e a aprendizagem por meio da Teoria Histórico-Cultural, entende-se que é fundamental elucidar acerca do processo de ensino e do desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Coimbra e Morais (2015) salientam que a importância do papel da escola na aprendizagem refere-se a uma construção da escola como uma dialética que necessita apresentar o mundo aos sujeitos. Para que isso ocorra, é necessário pensar a prática pedagógica e em como o conteúdo está sendo repassado. Consideramos, mediante isso, que a escola precisa contribuir para o desenvolvimento social da criança, ou seja, socializar o conhecimento científico, artístico, histórico e filosófico, produzido historicamente pela humanidade. Assim, será possível oferecer a direção para que tal conhecimento possa ser utilizado em prol da consciência crítica de seus alunos.

No pensamento de Creche Fiocruz (2004), o processo de desenvolvimento necessita ser pensado pela perspectiva prospectiva, ou seja, não focalizando o que a criança já aprendeu e sim, o que ela está aprendendo e o que ela pode vir a aprender. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu.

No ensino, deve-se prever como o aprendizado poderá vir a ser útil àquela criança, não apenas no momento em que é ministrado, mas para além dele. Esse entendimento permite uma transformação constante na história das crianças, pois, o ensino será focado em potencializar as aprendizagens, fazendo com que elas tenham possibilidades de compreender cada vez mais, novas formas de pensar e não reproduzir.

A aprendizagem na teoria sócio-histórica faz com que se reflita sobre as possibilidades de constantes transformações nos conceitos já aprendidos. A criança, a cada encontro em sala

de aula, precisa estar em um ambiente em que se possibilite iniciar novos ciclos de aprendizagens que exigem níveis cognitivos cada vez mais elevados.

2.3 A teoria de Vygotsky: análise e discussões

É necessário buscar práticas pedagógicas inovadoras que englobem as perspectivas históricas e sociais, ultrapassando os básicos e normativos procedimentos de rotinas escolares tradicionais para contextos e atividades que favoreçam a aprendizagem e a relação com o mundo, tornando o ato de ensinar e aprender um ato significativamente prazeroso, complexo e contextualizado (CÂNDIDO, 2010).

Tendo em vista esses aspectos, salienta-se que embasar a prática docente em estratégias que vão além de um ensino tradicional sem contextualização com a realidade do aluno, é o primeiro ponto que deve ser levado em conta para qualquer tipo de sugestão ou de construção que possa vir a ser realizada com a presente revisão bibliográfica.

Berni (2006) discute sobre a relevância de que os alunos entendam a aplicabilidade e a imensidão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O conteúdo é a própria expressão e constatação da produção cultural e histórica dos seres humanos, logo, contextualizar a prática docente nisso, favorece positivamente a aprendizagem e inclusive a capacidade de abstração e de imaginação dos alunos.

Uma questão oportuna a se pensar sobre a atuação do professor na educação da criança é a relação com o cotidiano. “Uma boa estratégia é trabalhar com o cotidiano do aluno, suas vivências e experiências em nível familiar, escolar, bairro, cidade, estado e país, contextualizando” (CÂNDIDO, 2010, p.271).

Trazer para a sala de aula as vivências dos alunos em sua convivência diária e suas experiências culturais torna-se uma possibilidade para intervir de forma mais abrangente, fazendo com que o processo de aprendizagem tenha algum sentido aos alunos e que isso não seja algo meramente burocrático e mecânico.

Teixeira (2008) traz algumas sugestões para se pensar em termos de intervenção na teoria histórico-cultural:

No espaço de interação social é que se tem a constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. A diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil. Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas

entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. (TEIXEIRA, 2008, p.51-52)

Pode ser por meio das trocas interativas e de uma rede de comunicação entre alunos e professores que o processo de ensino possa funcionar de forma satisfatória e mais intensa. Ribeiro (2007) entende que as ações pedagógicas dos docentes ao longo do processo de construção do conhecimento da criança, embasado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, procura uma educação baseada no desenvolvimento do pensamento criativo e das funções cognitivas de um sujeito contextualizado e, conseqüentemente, histórico.

Assim, intervir a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky é possibilitar um espaço de ensino que busque o desenvolvimento do pensamento crítico de todos os alunos, independentemente de quem eles são.

Sobre algumas alternativas que o professor pode vir a utilizar nas suas aulas, tem-se

à medida em que a criança que vai crescendo (2 a 7 anos), ela passa a fazer maior uso da linguagem, começa a imitar sem modelo, faz uso da fantasia, do mágico, da ficção e da dramatização. Nesta fase, o mundo da criança é um mundo lúdico, do imaginário, do “como se fosse”, ou do “faz de conta”. Por volta dos 7 anos, a criança atinge uma fase mais prática do pensamento, subordina-se a regras a que todos devem obedecer, sabe o que é seu e o que é do outro, reconta histórias, descreve cenas, trabalha com jogos e brincadeiras que envolvem alguns objetos, distingue a fantasia da realidade e se interessa pelas causas dos fenômenos (CÂNDIDO, 2010, p.264).

Histórias e jogos podem ser importantes para o processo de aprendizagem, transformando o ensino em um ambiente em que os alunos utilizem recursos do seu dia-a-dia para construir conhecimentos que façam algum sentido na vida e no futuro deles.

Além disso, é indispensável que os docentes busquem uma prática vinculada com uma atuação voltada para ser um parceiro mais experiente dos alunos, sendo como um agente dinamizador e mediador da transformação da informação em conhecimento, ensinando e aprendendo junto com os alunos (CÂNDIDO, 2010).

Independentemente da sugestão a ser realizado para a melhoria das práticas pedagógicas na educação da criança baseadas nas teorias de Vygotsky, o professor precisa se fazer presente como um sujeito que está aberto a aprender junto com os alunos e também, a ser questionado.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Ribeiro (2007) também traz algumas sugestões para o processo de ensino. Para o autor, o papel do professor precisa ser visto como um sujeito capaz de permitir que todos os alunos sejam capazes de se desenvolver por meio das seguintes questões: pensar, criar, questionar, errar, enfim, seja ativo e interativo do processo de construção do seu próprio conhecimento. Desse modo, o docente não se perde no processo, possibilitando a aprendizagem, respeitando e se sensibilizando com a natureza de cada aluno e, substancialmente, do processo de construção do conhecimento das crianças.

É essencial que o professor tenha em mente que o ensino de qualquer conteúdo em sua prática pedagógica precisa estar vinculado de alguma forma com a realidade dos alunos. Aprender é estar envolvido nisso e não estar alheio a esse processo, o sem entender o contexto.

Ao analisar essas questões e as possibilidades de sugestões existentes, verifica-se que os jogos podem ser uma alternativa para atuar na perspectiva histórico-cultural.

2.4 O uso de jogos e brincadeiras na perspectiva Histórico-Cultural

Há enorme influência de brinquedos, jogos, do lúdico como um todo, no desenvolvimento educacional das crianças. Há aí uma enorme possibilidade de trabalho do professor.

Na brincadeira faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um avião, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira a criança aprende a comportar-se não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação. O jogo fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto seja um pivô da separação entre o significado e o objeto real (VYGOTSKY, 1989, p.67).

Com isso, os jogos e as brincadeiras, de forma geral, demonstram ser uma possibilidade para o ensino devido a riqueza de significações e de compreensões que estão presentes nesse ato tão importante para o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social de todas as crianças.

De acordo com Vygotsky (1979), o movimento dos jogos contribui diretamente para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, já que é mediante esse processo que estas são estimuladas a agir, a despertar sua curiosidade, a se comunicar, pensar, se concentrar, entre outros.

Vygotsky (1979, p.12), ao analisar a temática dos jogos, também traz a discussão de que, no jogo, a criança representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança.

O imaginário e a criatividade que podem ser conquistados por meio do lúdico é um dos principais benefícios dos jogos como uma estratégia docente de ensino e de aprendizagem na teoria histórico-cultural tendo em vista que os jogos possibilitam o desenvolvimento criativo dos alunos.

Conforme Vygotsky (1989), a ação imaginária dos jogos e das brincadeiras possibilita a aprendizagem das regras sociais, pelo fato de que, por meio do processo de imitação e de compreensão, valores sociais são introjetados, os quais serão essenciais para a convivência e a participação social.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação (VYGOTSKY, 1998, p. 106).

Na verdade, nem todos os desejos não satisfeitos darão origem a brincadeiras. É natural que algumas brincadeiras coincidam com a realidade da criança. “O que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (p. 108).

Duarte (2009) realiza algumas propostas, para que os jogos sejam efetivamente inseridos no cotidiano do ensino, o currículo também precisa trazê-los como uma possibilidade metodológica. É importante desenvolver espaços e um tempo para as brincadeiras, respeitandoss e as assumindo como uma relevante estratégia metodológica no ensino e na aprendizagem (DUARTE, 2009).

Visto que os jogos possuem uma importância dentro e fora do ambiente de sala de aula, é necessário perceber a sua aplicabilidade no ensino. A utilização de jogos coletivos, por exemplo, (aqueles que são possíveis de serem realizados em maior número no tempo letivo) é de extrema importância, não só para interação entre os alunos com o grupo, como também da

aceitação das diferenças de cada um, respeitando o lugar e as dificuldades de todos (DUARTE, 2009).

Portanto, o professor precisa estar atento a isso, possibilitando uma prática docente que estimule o uso de jogos e/ou brincadeiras. Como sugestão, os jogos se tornam uma alternativa devido as suas diversas abordagens que produzem algum sentido para os alunos, fazendo do ensino e do aprendizado um processo de construção, de inserção na cultura e na história de uma forma crítica e sempre aberta e não pronta. Os professores, na educação de crianças, precisam utilizar o jogo como uma forma de potencializar a sua prática educacional diariamente e não apenas como lazer para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a principal finalidade desse estudo foi compreender e analisar como a teoria sociointeracionista de Vygotsky pode contribuir para as práticas pedagógicas do professor na educação da criança, visualizou-se que a teoria histórico-cultural possibilita um ensino que ultrapassa as barreiras mecanicistas e reprodutivistas do ensino e da aprendizagem, fazendo com que o professor realize uma estratégia metodológica com base na contextualidade e nas questões que permeiam a sociedade como um todo, possibilitando aos alunos um espaço de pensamento, de criatividade e de produções individuais.

Mas, para que isso seja possível é necessário fazer com que os alunos, desde os seus primeiros anos de vida escolar, não sejam inseridos em uma lógica mercadológica, onde se “adestra” os alunos para que estes sigam todas as regras do sistema. É necessário então pensar em alternativas e sugestões para que os alunos desenvolvam um pensamento mais crítico, repensando inclusive a formação de futuros professores em um viés histórico-cultural. A criança, a cada encontro em sala de aula, precisa estar em um ambiente em que se possibilite iniciar novos ciclos de aprendizagens que exigem níveis cognitivos cada vez mais elevados.

A construção do conhecimento dos alunos precisa ser realizada na coletividade e na riqueza das interações socioculturais existentes no contexto de sala de aula e isso faz com que a aprendizagem, que não é espontânea, mas sim uma produção coletiva, ocasione novas significações e importantes avanços para os alunos.

Uma das possibilidades encontradas como sugestão para um ensino voltado para Vygotsky, na educação da criança é a utilização dos recursos de jogos e de brincadeiras. Através da ludicidade, o professor pode utilizar o jogo como uma metodologia didática, que facilite a

aprendizagem de conteúdos, mas também, que contribua para a aquisição de outras habilidades, como a socialização e o processo de fazer novas amizades e laços sociais.

Para estudos futuros, percebe-se a importância de realizar entrevistas com os professores para saber de que forma eles orientam o ensino infantil, se há embasamento na perspectiva de Vygotsky ou alguma outra. Além disso, é necessário saber o que eles compreendem sobre a teoria histórico-cultural e a sua real aplicabilidade no cotidiano do ensino infantil.

REFERÊNCIAS

BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. **XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Anais...** Uberlândia, MG: UFU, 2006

CÂNDIDO, F. F. Práticas pedagógicas e inovação na instituição de ensino: uma abordagem psicopedagógica com foco na aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 262-272, 2010.

CARNEIRO, R. P. Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, 2012.

COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Normanda Araújo de. **A Resiliência em Questão: Perspectivas Teóricas, Pesquisa e Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CRECHE FIOCRUZ. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DUARTE, J. A. **O jogo e a criança**. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. 2009.

HAAD, I. L. F. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Rev. Psicopedagogia**, 33(100): p. 98-102, 2016.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 13, n. 2, p. 293-302, dez. 2009.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista** - Vol. 1, nº 2. p. 3. 2006.

RESENDE, T. R. P. S.; SOUZA, I. A.; RESENDE, G. S. L. Vygotsky: uma base teórica para a proposta do ensino por meio de ciclos. **Revista Educação e Emancipação**, n. 1, p. 195-216, 2017.

RIBEIRO, E. C. C. **A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vigotsky**. Monografia de conclusão do curso de pós-graduação Universidade Cândido Mendes. p. 32-33. 2007.

ROCHA, T. Aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky. **Revista Athos & Ethos**, v. 10, p. 1-12, 2013.

TEIXEIRA, G. **Ações pedagógicas com crianças de 1 a 3 anos**. Trabalho apresentado como requisito para conclusão da Habilitação Educação Infantil. p.51-52. 2008.

TONET, I. **Educação Contra o Capital**. Maceió: Edufal, 2007.

VICENTINI, D.; BARROS, Marta S. F. O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, p. 195-214, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, p. 115. 2001.

AS REDAÇÕES DO ENEM, A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA E OS DIREITOS HUMANOS COMO LINHA TRANSVERSAL

Wallace Ferreira¹
Guilherme Nogueira de Souza²
Alberto Alvadia Filho³
Wesley Hanns Carvalho Matos⁴

RESUMO:

Este artigo traz uma análise da presença da Sociologia enquanto disciplina escolar nas provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 2009 e 2018. A nossa hipótese é que a disciplina pode figurar como importante fonte de conceitos para o desenvolvimento da redação no interior dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, visto que orienta tanto na problematização do tema sugerido quanto na proposta de intervenção para a solução do problema em questão. Metodologicamente, as temáticas das redações foram examinadas segundo quatro critérios, gerando um rico material para professores e estudantes: 1) Se o assunto está no currículo de Sociologia direta ou indiretamente; 2) A maneira como a Sociologia pode contribuir para o desenvolvimento da redação; 3) Que expressões e conceitos usados na Sociologia poderiam ser usados nas redações; e 4) Que interdisciplinaridade envolvendo Sociologia e outras disciplinas de Humanidades da educação básica aquele tema oferece. Com isso, procuramos demonstrar que há uma proximidade entre a prova de redação do ENEM e o programa de Sociologia do ensino médio, de modo que a disciplina pode, com seus conceitos e expressões, auxiliar o candidato em argumentações que superem juízos de senso comum, visando, principalmente, uma proposta de intervenção social lastreada na defesa da democracia, na valorização da diversidade e no combate aos preconceitos. Em consequência, a prova do ENEM, aqui exemplificada pela redação, e em sintonia com a Sociologia, tem servido de importante política pública na área da educação voltada para a difusão dos direitos humanos.

Palavras-chave: Redações do ENEM, Contribuições da Sociologia, Educação, Direitos Humanos, Entre 2009 e 2018.

¹ Professor de Sociologia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, walaceuerj@yahoo.com.br;

² Professor de Sociologia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, guilherme.nogueira.souza@hotmail.com;

³ Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ - Campus São João de Meriti) - RJ, afilho30@gmail.com;

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ, wesley_hcm@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra um projeto maior de pesquisa intitulado “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”, em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), representando a primeira etapa concluída, aquela que procurou observar a relação entre a Sociologia escolar e as provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Criado em 1998, o ENEM foi usado primeiramente para avaliar a qualidade da educação nacional. No entanto, ganhou nova versão em 2009, com aumento do número de questões e passando paulatinamente a substituir os antigos vestibulares, de maneira que hoje se constitui no principal exame de ingresso ao ensino superior em instituições federais do Brasil. Daí o recorte adotado neste trabalho abranger este período.

Embora também presente na prova de Ciências Humanas do exame, a nossa hipótese neste trabalho é que a Sociologia pode figurar como significativa fonte de conceitos e teorias para o desenvolvimento da redação no bojo dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, visto que auxilia tanto na problematização do assunto sugerido quanto na proposta de intervenção para a solução do problema levantado.

Tendo como objetivos principais o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania em concordância com os direitos humanos, a Sociologia oferece aos estudantes da educação básica algumas ferramentas de desnaturalização dos fenômenos sociais, abordando-os com um suporte conceitual e teórico que pode servir de significativa ancoragem na argumentação desta prova.

Devemos dizer, ainda, que, dentre os propósitos deste artigo, pretendemos demonstrar a atuação desempenhada pelo ENEM na educação brasileira ao tratar os direitos humanos como pauta relevante para o pensamento crítico e a formação em cidadania, além de legitimar o ENEM enquanto uma efetiva política de educação em direitos humanos. Não à toa, como veremos, as redações entre 2009 e 2018 versaram sobre questões que dizem respeito a problemas sociais, políticos e sociais do Brasil, levando o estudante a localizar-se criticamente na realidade que o cerca.

METODOLOGIA

Metodologicamente, elaboramos uma análise bibliográfica que demonstra a relação do ENEM com a defesa de uma educação para os direitos humanos. Em seguida, apresentamos

uma investigação detalhada de todas as redações do ENEM entre 2009 e 2018, considerando não apenas a apresentação do tema, mas toda a exposição da prova, que geralmente apresenta textos de lei, abordagens teóricas e jornalísticas, bem como charges e imagens ligadas à temática central. Algumas delas são costumeiramente utilizadas em aulas de Sociologia para auxiliar nos assuntos abordados.

Além disso, para este artigo, apresentaremos um quadro elaborado a partir de uma análise que obedeceu aos seguintes critérios: 1) Se o tema da redação está no currículo de Sociologia direta ou indiretamente; 2) A maneira como a Sociologia aparece naquele tema; 3) Que conceitos ou expressões usados nas Ciências Sociais⁵ poderiam ser usados naquela redação; e 4) Que interdisciplinaridade envolvendo Sociologia e outras disciplinas de Humanidades da educação básica aquele tema oferece.

OS DIREITOS HUMANOS E O ENEM

Além de a maioria das temáticas serem de ordem social e estarem relacionadas aos conteúdos estudados nos currículos de Sociologia da educação básica, em especial no ensino médio, onde a disciplina é obrigatória nas três séries desde 2008, há evidente defesa dos direitos humanos nos assuntos sugeridos e, em particular, na maneira como os mesmos são apresentados nos textos-base desta avaliação. Esses textos de apoio apresentam, de modo geral, partes de leis que procuram combater desigualdades, sendo acompanhados de dados quantitativos organizados por instituições oficiais do Estado que revelam a dissonância entre legislação e realidade social.

A educação não é neutra, estando imersa em intenções políticas e guiadas por concepções e valores materializados na história. Possui uma função social alinhada a um projeto de transformação, o que significa, no Brasil das últimas décadas, vincular-se à promoção da democracia (BORGES, 2013).

Nessa direção, Neves (2018) sublinha que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996) deixam evidente a preocupação da legislação brasileira numa educação voltada para a cidadania.

Assim diz o artigo 205 da Carta Magna:

⁵ Usamos este termo uma vez que no ensino médio a disciplina Sociologia também abrange conteúdos de Antropologia e Ciência Política, ou seja, reúne os três eixos principais das Ciências Sociais.

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

Igualmente, segundo a LDB de 1996:

“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, art. 2º).

Isso significa o embasamento de um Estado Democrático de Direito, cuja cidadania é entendida como um conjunto de direitos e deveres que implica a participação dos indivíduos na vida pública e política (NEVES, 2018). Como veremos abaixo, várias redações tiveram a intenção de despertar nos candidatos argumentações dessa natureza.

Da mesma forma, o currículo escolar de Sociologia também é voltado para a promoção cidadã, o que é garantido pelas Orientações Curriculares Nacionais, as OCNs (BRASIL, 2006):

“Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa - preparar para a cidadania - ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores” (BRASIL, 2006, p. 104).

No entanto, devemos frisar, de forma preocupante, que não necessariamente a educação na sociedade brasileira tem atuado numa perspectiva de defesa de direitos humanos. Na realidade cotidiana, existem desafios sociais e conflitos de ordem política que inviabilizam a efetivação desses direitos no dia a dia das escolas brasileiras, levando-nos a uma constante necessidade de implantação desses valores na seara educacional.

Como salientado por Fernandes e Paludeto (2010), em momentos de crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se imperativo que as temáticas da

igualdade e da dignidade humana não estejam inscritas apenas de textos legais, mas que sejam internalizadas e trabalhadas por todos que atuam na educação.

A importância de uma educação em direitos humanos é notória para uma sociedade que se pretende civilizada e que visa expandir esses valores objetivando a superação do ódio e das segregações/discriminações/desigualdades marcantes da sociedade brasileira. Nessa linha, Benevides (2000), defende que os direitos humanos:

“É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas” (BENEVIDES, 2003, p. 309).

Nesse horizonte, as redações do ENEM têm prestado um importante serviço na luta pela defesa dos direitos humanos numa sociedade que carece desses valores para garantir a democracia e assegurar princípios fundamentais do Estado de Direito.

Como salientado por Culau, Lira e Sponchiado (2015):

“A educação em Direitos Humanos tem um papel significativo, pois a mesma é um dos direitos fundamentais do ser humano. Embora se encontrem ainda muitos desafios, é de extrema importância que os Direitos Humanos se fixem na sociedade, sendo reconhecidos como prioritários para a construção da cidadania e da democracia, tendo, no entanto, a Educação como sua aliada. A Educação em Direitos Humanos é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de Direitos Humanos, já que se educa na valorização da dignidade e nos princípios democráticos” (CULAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015, p. 3950).

Dessa maneira, é inegável a relevância do ENEM como parte de uma política pública de avaliação da educação básica em torno dos principais documentos que norteiam a nossa educação.

Devemos lembrar, porém, que até 2016 tirava nota zero o candidato que violasse os direitos humanos durante a dissertação, numa interpretação que consideramos positiva. Entretanto, o movimento conservador Escola sem Partido (ESP) questionou na justiça esse entendimento do MEC, tendo sua reivindicação acolhida pelo TRF1 e corroborada pelo STF às vésperas do ENEM de 2017. Na atualidade, a violação aos direitos humanos zera apenas um dos itens de avaliação da redação, a parte que exige uma intervenção do candidato na realidade social, equivalente a 20% de toda a nota atribuída a esta prova.

Em apoio aos direitos humanos na redação, ainda que esta não seja mais totalizante nesta parte do exame, Neves (2018) salienta:

“A supervalorização desse item não é gratuita. Ela responde diretamente aos documentos oficiais que regem as políticas públicas de Educação no Brasil. (...) Isso significa dizer que respeitar os direitos humanos não é simplesmente uma “invenção” da prova de redação do ENEM. Trata-se, antes de tudo, de um exercício de cidadania que não deve se restringir ao ambiente escolar (como um simples letramento em direitos humanos), mas sim transcender a ele e abarcar o todo: a sociedade, o sertão, o mundo (uma cultura em direitos humanos)” (NEVES, 2018, p. 747).

Embora uma educação para os direitos humanos seja relevante e urgente, no Brasil e no mundo a sua implantação encontra-se em disputa no debate público, e o exemplo do seu critério enquanto avaliação do ENEM expressa isso de maneira evidente e preocupante. O crescimento do autoritarismo e a negação da importância dos direitos humanos remontam à lembrança de períodos históricos marcados por guerras e destruições, contextos que pretendemos não reviver.

AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PARA AS REDAÇÕES DO EXAME

No que tange ao perfil das redações do ENEM, o tamanho máximo do texto deve ser de 30 linhas, sendo em prosa e do tipo dissertativo-argumentativo, cujo objetivo é convencer o leitor da veracidade e da substância do ponto de vista defendido. A argumentação é um dos principais aspectos trabalhados pela Sociologia escolar, seja pela natureza crítica dos temas presentes no currículo, seja pela forma como geralmente as aulas da disciplina são conduzidas, estimulando a escrita, o debate, a interpretação de fatos históricos e a construção de argumentos.

Abaixo o quadro que demonstra os critérios de avaliação da redação do ENEM, onde podemos verificar a contribuição da Sociologia em praticamente todas as competências avaliadas:

Quadro 1: Critérios de avaliação da redação do ENEM (2018)

Competência 1:	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Redação no ENEM 2018. Cartilha do Participante, 2018.

Quanto as propostas de redação, em 2009 o título **“O indivíduo frente à ética nacional”** trouxe como textos motivadores uma imagem em preto e branco de autoria de Millôr Fernandes com um boneco e uma frase “só lidar com gente honesta, meu deus, que solidão!”; um texto falando da passividade do povo e da ausência de indignação; e um terceiro texto de título “Qual é o efeito em nós do ‘eles são todos corruptos?’”, mostrando que o discurso segundo o qual todos são corruptos acaba por criar uma fronteira entre aqueles que se indignam, com sua integridade, e os outros que são corruptos, revelando a imobilidade de que se diz com retidão moral.

Observamos que a proposta de redação tem relação direta com o currículo de Sociologia, de modo que a disciplina pode contribuir abordando as formas democráticas de intervenção e expressando maneiras legítimas de indignação. Alguns conceitos sociológicos poderiam ajudar no processo de tomada de consciência crítica, como os conceitos de patrimonialismo e de nepotismo para caracterizar algumas formas de corrupção. Já os conceitos de cidadania e movimentos sociais serviriam para intervir nessa realidade.

Na redação de 2010, intitulada **“O trabalho na Construção da Dignidade Humana”** há dois textos motivadores: um que faz referência à Lei Áurea de 1888 e à escravidão contemporânea; e o outro sobre o futuro do trabalho, que supostamente não vai ser em escritório, não vai ter salário fixo, nem aposentadoria, ao contrário, vai ter relação com a inovação, preocupação com o meio ambiente e busca de qualidade de vida.

Essa temática tem relação direta com o currículo de Sociologia, que pode contribuir no sentido de mostrar o trabalho como uma oportunidade de humanização, de dignidade humana, e não como exploração dos trabalhadores. Alguns conceitos trabalhados na disciplina podem ser importantes para sistematizar a temática do trabalho em sua forma abrangente, valendo-se de conceitos como flexibilização, informalidade, alienação, entre outros.

Na redação de 2011, que versava sobre **“Viver em rede no Século XXI: Os limites entre o público e o privado”**, houve três textos base: o primeiro, intitulado “Liberdade sem fio”, sublinha que a ONU ascendeu o acesso à rede a uma posição de direito fundamental do ser humano. O segundo, de título “A internet tem ouvidos e memória”, aborda a mudança de costumes no acesso aos meios de comunicação, com a internet superando muitas vezes os

outros veículos. Ademais, o texto alerta o leitor de que o anonimato da rede não é real e que todos podem ser rastreados e identificados. O terceiro texto consiste numa tirinha na qual uma pessoa critica a sociedade de controle onde todos são monitorados pelas câmeras.

A Sociologia pode contribuir com a reflexão acerca do uso das redes sociais no século XXI, que envolve diversos subtemas, como, por exemplo, o crescimento das fake news, bem como oferecer as expressões ‘controle social’ e ‘sociedade de controle’. De alguma forma, essa temática voltaria na redação de 2018.

Na prova de 2012, intitulada **“O movimento migratório para o Brasil no século XXI”**, tivemos três textos motivadores. O primeiro salienta que a imigração para o Brasil não pode ser reduzida às questões ligadas ao trabalho, mas também envolvem aspectos de ordem cultural. O texto dois aborda a chegada de grande população de haitianos em 2011, fruto do terremoto ocorrido em 2010, e chama a atenção para o perfil desses haitianos no Brasil, maioria de classe média e com qualificação profissional. O terceiro texto envolve a situação dos imigrantes bolivianos no Brasil, destacando as razões políticas e econômicas que os levaram a sair da Bolívia, com mais da metade da população vivendo na miséria, além de serem pouco qualificados.

A Sociologia pode contribuir diretamente para a construção da redação ao promover uma discussão sobre diversidade cultural, razões políticas, históricas e econômicas, além de recuperar conceitos antropológicos de cultura, relativismo e etnocentrismo, dentre outros.

“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” foi a proposta da redação de 2013, a qual possui quatro textos motivados. O primeiro estabelece uma relação entre o consumo de bebida e mortes no trânsito. O segundo traz uma imagem de propaganda do governo federal com um carro batido num copo gigante de cerveja. O texto três traz diversas estatísticas positivas da Lei Seca: diminuição de acidentes, redução de vítimas fatais e de atendimento hospitalar, além do fato de 97% da população aprovar o uso do bafômetro. O quarto texto mostra a ideia de uma agência de comunicação visando uma mensagem criativa aos clientes de bares e restaurantes segundo a qual os motoristas não devem misturar bebida e direção.

A sociologia pode auxiliar indiretamente nessa redação, já que se trata de um tema de Direito, mostrando as relações entre o Estado e a sociedade. Conceitos de ciência política, como estado de natureza e pacto civil, bem como conceitos sociológicos de Durkheim, a exemplo de fato social e anomia, também podem ser usados.

A redação de 2014, de proposta **“Publicidade infantil em questão no Brasil”** possui três textos base. O primeiro versa sobre a regulamentação da publicidade infantil, via resolução do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. O segundo texto

mostra um mapa informando a ocorrência da publicidade infantil em diferentes lugares do mundo. O texto três apela para a conscientização das crianças sobre a divulgação de produtos.

A Sociologia pode contribuir criticamente nessa redação ao tratar o padrão de consumo estabelecido pela sociedade de consumo capitalista e que atinge cada vez mais o público infantil. O conceito de indústria cultural também pode ser resgatado para entender o processo de transformação da cultura numa lógica de mercado audiovisual para o consumo infantil.

Na redação de 2015, intitulada “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, são apresentados quatro textos motivadores. O primeiro é proveniente do mapa da violência de 2012, apresentando dados numéricos sobre o homicídio de mulheres no Brasil, que triplicou entre 1980 e 2010. O texto dois consiste num gráfico do balanço de 2014 dos tipos de violência relatados pelas mulheres no Disque 180 da Secretaria de Políticas para as Mulheres, com amplo destaque para a violência física e a violência psicológica. O terceiro texto é uma espécie de propaganda pedindo o fim do feminicídio. Trata-se de uma imagem de mão aberta com um alvo ao centro e embaixo escrito a palavra “basta”. Já o texto quatro apresenta dados sobre os impactos da Lei Maria da Penha. Aqui há o número de processos abertos com base na lei, o número de processos julgados, as prisões em flagrante e prisões preventivas decretadas.

A Sociologia escolar, nessa redação, pode contribuir ao tratar conceitual e teoricamente de papéis de gênero e suas desigualdades, do feminismo e suas ondas, além dos tipos de violência a que as mulheres estão submetidas e de sua organização em movimentos sociais visando o combate a violações sistemáticas de direitos das mulheres no país.

Em 2016 houve duas aplicações do ENEM devido à ocupação de escolas na época do primeiro exame. A primeira teve como título “**Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil**”. O primeiro texto da sua estrutura cita a Constituição de 1988 na parte que assegura a liberdade de crença religiosa, as manifestações religiosas e a laicidade do Estado. O texto dois mostra que agressões ou ofensas em função de crença ou por não se ter uma religião específica são crimes inafiançáveis e imprescritíveis. O texto três traz o artigo 208 do Código Penal que tipifica os crimes contra o sentimento religioso e apresenta as penas. O quarto texto apresenta dados sobre a intolerância religiosa no Brasil com denúncias entre 2011 e julho de 2014. Separando-se por credo, as religiões de matriz afro-brasileira e a evangélica foram as maiores vítimas de discriminação.

A Sociologia pode contribuir, nessa prova, ao falar do etnocentrismo e das virtudes da abordagem relativista para melhor se compreender e respeitar elementos culturais diversos,

bem como para assegurar valores de tolerância no interior de uma sociedade moderna cada vez mais plural em seus modos de vida. Nesse caso, fica explícita a relação entre relativismo e valorização dos direitos humanos.

Já na segunda aplicação de 2016, cuja proposta foi **“Caminhos para combater o racismo no Brasil”**, logo no primeiro texto se questiona a chamada democracia racial brasileira pós-abolição, visto que os índices de analfabetismo, criminalidade e mortalidade são maiores dentre a população negra. O texto dois apresenta um artigo da Lei 7.716 de 1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. O terceiro texto traz uma imagem que diferencia racismo de injúria racial, sendo racismo a conduta discriminatória dirigida a determinados grupos, enquanto a segunda consiste em ofender a honra de uma pessoa com a utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem. O texto quatro, numa tomada de posição implícitamente favorável, explica o que são as políticas afirmativas e como essas ações procuram reverter a representação negativa, promover a igualdade de oportunidade e combater o preconceito e o racismo.

As relações étnico-raciais no Brasil vêm sendo tratadas no currículo de Sociologia no tocante ao combate às discriminações raciais que a população negra historicamente é alvo. Ademais, para desnaturalizar o racismo impregnado na sociedade brasileira, desenvolver esse fenômeno como um “fato social” durkheimiano é fundamental visando a compreensão de que ninguém nasce racista e que este comportamento consiste numa construção social e que se reproduz por meio de coações sociais. Inclusive Gilberto Freyre, abordado criticamente nas aulas de Sociologia, pode ser resgatado para tratar do mito da democracia racial.

A redação de 2017 versou sobre os **“Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”**. O primeiro texto trouxe o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 (Lei 13.146). O texto dois exhibe o número de matrículas de surdos na educação básica e educação especial mostrando que elas têm diminuído no Brasil considerando o intervalo entre 2011 e 2016. O texto três é um cartaz que trata do respeito às diferenças no trabalho, manifestando-se contra o preconceito. O texto quatro mostra que, apesar da primeira escola de educação de meninos surdos no Brasil já vir do período imperial, só em 2002 ocorreu a sanção da lei 10.436, legislação que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua oficial do Brasil.

Aqui, embora o tema não seja diretamente sociológico, a disciplina pode contribuir com o conceito de “fato social” de Émile Durkheim, tendo em vista a imposição de uma linguagem que não nasce com o indivíduo, mas que é construída socialmente, ou seja, é exterior, geral e coercitiva.

Por fim, em 2018, o título da redação foi “**Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet**”. Dos textos motivadores, três foram reportagens e um apresentou um gráfico com dados. O primeiro e o segundo abordaram a silenciosa ditadura do algoritmo, de modo que ambos expressam a passividade do usuário diante dos mecanismos de controle da rede. O terceiro texto, na linha dos anteriores, discute como a internet influencia secretamente as nossas escolhas, definindo a preferências dos internautas. Por sua vez, o gráfico apresentado traz um organograma de dados produzido pelo IBGE com o perfil dos usuários de internet no Brasil em 2016, detalhando o uso da rede segundo gênero, faixa etária e finalidade de uso.

O saber sociológico contribui diretamente por meio da discussão atual sobre a indústria cultural, o conceito de alienação, bem como as discussões sobre sociedade de rede e controle social.

Agora, seguir-se-á o quadro que apresenta o detalhamento das contribuições da Sociologia escolar junto às redações observadas, material que pode servir como guia de orientação para estudantes e professores:

Quadro 2: A Sociologia e as redações do ENEM entre 2009 e 2018

Ano	Tema	Está no currículo de Sociologia Direta ou Indiretamente?	Como a Sociologia aparece?	Conceitos/Expressões usados nas Ciências Sociais que poderiam ser aplicados para a argumentação.	Diálogo da Sociologia com quais disciplinas de Humanas ?
2009	O indivíduo frente à ética nacional	Diretamente	Oferecendo subsídios para os candidatos pensarem sobre formas de mobilização contra a corrupção e desvios de condutas públicas; Problematizando as mobilizações políticas.	Cidadania; Individualismo; Coesão social; Solidariedade social; Anomia; Cordialidade; Homem cordial; Patrimonialismo; Nepotismo; Cidadania.	Filosofia; História
2010	O Trabalho na Construção da Dignidade Humana	Diretamente	Abordando as relações de trabalho numa perspectiva voltada para dignidade humana; Negando condicionantes de exploração.	Direitos humanos; Capitalismo; Ideologia; Terceirização; Mais-valia; Meios de produção; Racionalização do trabalho; Flexibilização do trabalho; Alienação; Informalização; Sindicalização; Proletariado; Globalização; Precariado; Direitos trabalhistas, Pauperização, Contradição, Emancipação, Mercado de trabalho, Modo de produção,	Geografia; História

				Reificação.	
2011	Viver em rede no Século XXI: Os limites entre o público e o privado	Diretamente	Refletindo sobre o papel da internet na sociedade contemporânea; Tratando temas como meios de comunicação de massa e a atualidade da indústria cultural; Abordando questões pertinentes à individualidade e à coletividade.	Sociedade do conhecimento; Direitos fundamentais; Capitalismo; Direitos individuais; Direitos civis; Cibercultura; Falsa consciência; Fake news; Liberdade de expressão; Controle social; Individualidade.	-----
2012	Movimento migratório para o Brasil no Século XXI	Diretamente	Apontando as possíveis contribuições da Sociologia no que tange ao contato entre diferentes culturas bem como na promoção de direitos para a população migrante.	Cultura; Diversidade cultural; Xenofobia; Cidadania; Direitos sociais; Direitos humanos; Identidade; Nacionalismo; Fronteira, Alteridade.	Geografia; História
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil	Indiretamente	Abordando as relações entre o Estado e a sociedade.	Estado de natureza hobbesiano; Contrato social; Fato social; Controle social; Estado, Sociedade civil.	-----
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil	Diretamente	Demonstrando como a sociedade capitalista criou padrões de consumo para o público infantil, envolvendo bens materiais e simbólicos, e passando, inclusive, pela indústria cultural.	Indústria cultural; Capitalismo; Sociedade de consumo; Socialização; Ideologia; Alienação; Falsa consciência; Interação social; Pertencimento.	-----
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira	Diretamente	Abordando a formação cultural brasileira calcada no patriarcalismo e no padrão heteronormativo; Destacando a persistência da violência contra a mulher enquanto uma prática criminosa; Refletindo sobre mecanismos de combate às violências contra a mulher.	Gênero; Identidade; Sexualidade; Violência simbólica; Patriarcalismo; Machismo; Heteronormatividade; Feminismo; Androcentrismo; Desnaturalização; Divisão social do trabalho; Empoderamento; Movimento social; Femicídio; Criminalidade; Interseccionalidade, Direitos sociais, Dominação masculina.	-----
2016 (1ª Aplicação)	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil	Diretamente	Explicando o desenvolvimento da cultura brasileira calcada no cristianismo; Valorizando a laicidade; Abordando o papel do Estado na promoção dos direitos civis.	Direitos civis; Cidadania; Preconceito; Discriminação; Segregação; Intolerância religiosa; Etnocentrismo; Eurocentrismo; Relativismo cultural; Laicidade; Interculturalidade; Direitos	História

				humanos.	
2016 (Prova reaplicada) ⁶	Caminhos para combater o racismo no Brasil	Diretamente	Combatendo os preconceitos raciais; Abordando a temática étnico-racial; Valorizando as minorias étnicas; Abordando o papel do Estado na promoção dos direitos civis.	Direitos civis; Cidadania; Preconceito; Discriminação; Segregação; Eugenia; Racismo; Mito da democracia racial; Etnocentrismo; Relativismo cultural; Determinismo racial; Movimentos sociais; Multiculturalismo; Xenofobia; Ações afirmativas; Eurocentrismo; Interculturalidade; Direitos humanos; Etnia, Identidade; Ideologia, Antirracismo; Violência simbólica; Movimento negro.	História
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil	Indiretamente	Tratando da relação entre Estado, sociedade e indivíduo; Apontando para as desigualdades no sistema educacional; Valorizando as minorias sociais e combatendo preconceitos.	Fato social; Socialização; Linguagem; Padrão social; Sistema educacional; Inclusão social; Desigualdade social.	-----
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet	Diretamente	Refletindo sobre o papel da internet na sociedade contemporânea; Tratando de temas como Meios de comunicação de massa e a atualidade da indústria cultural.	Fato social; Alienação; Mecanismos de controle social; Capitalismo; Sociedade da informação; Sociedade de consumo; Cibercultura; Indústria cultural; Falsa consciência; Fake news.	-----

Fonte: Elaboração dos autores.

O quadro apresenta uma série de orientações a professores de Humanidades, em particular de Sociologia, no que tange a maneira como as redações cobraram determinadas temáticas do currículo da disciplina. O interessante desse aspecto é notar como os assuntos curriculares são trazidos para a realidade, inspirando professores e estudantes a focarem frequentemente numa adaptação de teorias e conceitos sociológicos a realidade do país.

Dentre a distribuição entre Sociologia, Antropologia e Ciência Política, evidencia-se maior predominância de assuntos sociológicos, como nos casos das redações sobre ética nacional (2009), trabalho (2010), publicidade infantil (2014) e controle de dados na internet.

⁶ A reaplicação do Enem em 2016 ocorreu devido às ocupações de locais de prova em novembro. Movimentos estudantis que protestavam contra a PEC do teto dos gastos e contra a reforma do ensino médio ocuparam prédios de universidades onde o exame seria aplicado, fazendo com que o exame fosse reaplicado em dezembro.

A Sociologia também aparece junto da Antropologia nas redações de 2015 (violência contra a mulher) e nas duas de 2016 (intolerância religiosa e racismo). Por sua vez, a Sociologia aparece conjuntamente da Ciência Política no tema de 2011 (rede no século XXI). Antropologia e Ciência Política estão juntas na redação de 2012 (movimento migratório). A Ciência Política, em sua vertente de aproximação com o Direito, poderia auxiliar na redação de 2013 sobre Lei Seca. Essa predominância da Sociologia, uma menor presença da Antropologia e da Ciência Política, bem como a interdisciplinaridade entre essas subáreas confirma uma tendência distributiva já evidenciada nos programas de Sociologia do ensino médio.

Para os estudantes, vale a pena atentar para os conceitos sociológicos, haja vista a conhecida valorização da banca à aplicação de informações advindas das diversas áreas de conhecimento. Como os temas da redação são sociais, nada pode ser tão bem vindo como as contribuições sociológicas, que permitem aos candidatos observarem os assuntos por diversos ângulos analíticos. A respeito dessa contribuição, Fraga e Matioli (2018) assinalam:

“São pelo menos cinco as contribuições da sociologia a essa produção textual: colaborar com a citação de autores e conceitos para a interdisciplinaridade; fugir do senso comum, valendo-se da imaginação sociológica e, portanto, de uma preocupação com a influência dos condicionamentos sociais; esclarecer o que são e como não desprezar os direitos humanos; discutir de maneira aprofundada temas de ordem social, cultura ou política; e cumprir as três etapas lógicas esperadas, problema, causa e soluções” (FRAGA; MATIOLI, 2018, p. 350).

Nesse sentido, trazer a Sociologia para as redações não apenas enriquece a argumentação, aumenta as chances de uma nota elevada, mas garante a defesa dos direitos humanos numa prova que preza por essa visão civilizatória de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, nos esforçamos para demonstrar que a Sociologia está fortemente presente no atual modelo de acesso ao ensino superior brasileiro, via ENEM, o que ocorre por meio do auxílio teórico e conceitual na problematização do assunto sugerido e na proposta de intervenção para a solução do problema levantado. Eis uma importante contribuição da Sociologia para os estudantes brasileiros e uma forma de utilidade da disciplina que complementa a conhecida formação crítica voltada para a cidadania.

Mais que isso, o currículo escolar de Sociologia defende os direitos humanos em concordância com uma linha evidente de valorização da educação vinculada aos princípios essenciais para a construção de um Estado Democrático de Direito. Trata-se de uma observação relevante em qualquer contexto, mas amplia-se em significância em tempos de aumento do conservadorismo e de tendências reacionárias em diversos espaços da sociedade brasileira. Ademais, envolve o papel de professores alinhados com um projeto civilizatório interessado em impedir tragédias históricas que negaram qualquer preceito de humanidade.

Diante das críticas de personalidades políticas aos propósitos do ENEM e a algumas temáticas abordadas nos últimos anos, cabe esperar para saber se a redação continuará exercendo esse papel ou será relegada a uma dissertação esvaziada de crítica e de formação social.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata?. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.), **Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 309-318.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. 1.ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Org. Yussef Said Cahali. 9.ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3 (Parte de Sociologia). Ciências humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Redação no ENEM 2018**. Cartilha do Participante. INEP, Brasília/DF, 2018.

CULAU, Julia; LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. Educação em Direitos Humanos: Um desafio da sociedade e da escola. In: **Anais do EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, PUC-PR, 26 a 29 de outubro de 2015.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. **Educação e Direitos Humanos: Desafios para a escola contemporânea**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, pp. 233-249, mai./ago, 2010.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. **Contribuições da sociologia para a redação do ENEM**. In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre

Barbosa (Orgs.) Saberes e práticas do ensino de Sociologia. 1.ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Direitos Humanos e Educação:** A polêmica em torno da prova de Redação do ENEM 2015 e 2017. Trab. Ling. Aplic., Campinas, vol. 57, n. 2, pp. 731-755, mai./ago, 2018.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E A INCLUSÃO DE USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

Joseana Costa Lemos¹
Joice Fernanda Pinheiro²
Thelma Helena Costa Chahini³

RESUMO

A universidade é um espaço acadêmico-social que tem por dever garantir acesso aos conhecimentos histórico-culturais a todas as pessoas, portanto, as tecnologias assistivas são recursos e serviços que proporcionam habilidades funcionais às pessoas com deficiência, promovendo participação, autonomia, inclusão social e educacional. O presente estudo teve por objetivo investigar como vinha sendo utilizadas as tecnologias assistivas por usuários com deficiência visual e auditiva na Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na percepção das bibliotecárias que trabalham diretamente com esses usuários. Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa, por meio de revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram 3 bibliotecárias do setor de referência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que a situação atual da Biblioteca Central da UFMA se encontra pouco favorável, visto a existência de falhas em relação à acessibilidade plena. As bibliotecas universitárias precisam dispor de tecnologia assistiva visando a democratização da informação, autonomia e promoção da inclusão social e educacional às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Biblioteca universitária. Usuários com deficiência; Acessibilidade. Autonomia.

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência configura-se como um desafio que ainda não fora superado e compreendido na sociedade. O Estado em seu papel de regular as relações humanas e garantir que os direitos sociais sejam de acesso de todo cidadão tem desenvolvido políticas de acesso e inclusão, que como o próprio nome esclarece fazem parte de medidas que permitem a equiparação de oportunidades e o exercício da cidadania.

A Universidade Federal do Maranhão desenvolve ações para promoção da inclusão de alunos com deficiência por meio do Núcleo de Acessibilidade (NUACE). De acordo com o

¹ Mestranda em Educação- Progrma de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, josy.lemos@hotmail.com

² Mestranda em Educação- Progrma de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, nandapinho12@gmail.com;

³Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação. Pós-Doutora em Educação Especial. thelmachahini@hotmail.com

Projeto Pedagógico da instituição o NUACE é um órgão vinculado à Reitoria, ele foi instituído através da Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009, e iniciou seu funcionamento efetivo em 2010 com o objetivo de garantir o acesso, permanência e conclusão do curso, pelo aluno com deficiência, na universidade, através de serviços técnicos e profissionais especializados. (UFMA, 2017).

Os núcleos de acessibilidade nas universidades têm grande importância no que tange a promoção da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Com desígnio de fomentar recursos para essa acessibilidade em 2005 foi lançado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), este que tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Para tanto, visa a promoção de “ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”. (BRASIL, 2005, p. 03).

Nesse contexto da promoção de inclusão na universidade, as tecnologias assistivas no âmbito da Biblioteca da Universidade Federal do Maranhão, são imprescindíveis para dar suporte no processo da pesquisa aos usuários com algum tipo de deficiência, possibilitando o acesso à informação com autonomia, tendo como parâmetro a equiparação de oportunidades.

Podemos afirmar que a biblioteca e universidade são fenômenos indissociáveis, vasos comunicantes, como causa e efeito. A biblioteca não pode ser melhor ou pior que a universidade que a mantém. Por sua vez, o inverso também é verdadeiro, a universidade, conseqüentemente, não é melhor ou pior que o sistema bibliotecário em que se alicerça (MIRANDA, 1980 apud SANTOS, 2015). Portanto, as bibliotecas precisam ser acessíveis, para que possam atender as necessidades informacionais a todos os usuários sem ou com deficiência.

Desse modo, tem-se a seguinte questão que norteia este estudo: como ocorre a inclusão de pessoas com deficiência por meio do uso das tecnologias assistivas no contexto da Biblioteca Central do Núcleo Integrado de Biblioteca (NIB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na percepção das bibliotecárias?

Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória de cunho descritivo com uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo, investigar se as tecnologias assistivas da Biblioteca Central do NIB atendem as necessidades de pesquisa do usuário com deficiência e se promovem a acessibilidade plena e autonomia a essas pessoas. Visto que, investir nesse setor representa diferencial de grande importância à formação acadêmica e profissional da pessoa com deficiência.

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos proposto optou-se por desenvolver uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa, por meio de revisão de literatura. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, no qual os participantes foram 3 bibliotecárias do setor de referência do NIB. Considera-se que elas tiveram papel fundamental para a coleta dos dados desta investigação, pois estão diretamente ligadas a problemática a que se propõe este estudo.

Nesta pesquisa os dados foram analisados qualitativamente, entendendo que essa técnica “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

A pesquisa exploratoria visa familiaridade com o problema de modo mais explícito, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que estão diretamente ligados com a problemática. (GIL, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item são apresentados os resultados e as discussões em relação ao objeto investigado, contextualizando e problematizando com o referencial teórico estudado, além de os principais achados da pesquisa.

O Contexto da Acessibilidade na UFMA

O NUACE na busca da promoção da acessibilidade realiza ações bem como, encontros com as coordenações e com os departamentos dos cursos que tem em sua demanda alunos com deficiência, através disso tem a pretensão de expor o trabalho realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e identificar as principais dificuldades/potencialidades vivenciadas pelos cursos, no tocante à inclusão da pessoa com deficiência na UFMA.

De acordo com os dados do NUACE atualmente na UFMA tem cerca de 341 alunos com deficiência, conforme demonstrado no quadro 1.

ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA ATENDIDOS (AS) PELO NUACE- 2019					
TIPOS	CCH	CCET	CCBS	CCSO	TOTAL
DEFICIÊNCIA FÍSICA	27	44	33	80	184
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	02	09	09	08	28
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	01	03	-----	01	05
DEFICIÊNCIA VISUAL:	24	25	30	39	118
- CEGO	07	01	01	10	19
- BAIXA VISÃO	07	04	11	13	35
- MONOCULAR	10	20	18	16	64
NEUROLÓGICO/PSIQUIÁTRICO	-----	-----	-----	-----	-----
TEA	-----	03	-----	01	04
MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA	01	01	-----	-----	02
TOTAL	55	85	72	129	341

Fonte: NUACE, 2019

No contexto do programa Incluir para operacionalização do programa os núcleos devem estar estruturados nos seguintes eixos, infraestrutura, currículo comunicação e informação, programas de extensão, programas de pesquisas. Em relação a infraestrutura faz-se necessário que os projetos arquitetônicos sejam de acordo com o desenho universal. Quanto ao currículo, comunicação e informação, deve ser ofertado pleno acesso, participação e aprendizagem, e para isso faz-se necessário a disponibilização de materiais específicos e acessíveis, além de recursos pedagógicos e humanos. Em se tratando de programas de extensão, visa a participação da comunidade em projetos de extensão, com requisitos de acessibilidade. Além de disseminar as práticas de acessibilidade por intermédio das ações extensionistas. Quanto aso programas de pesquisa, devem ser desenvolvidas para abranger as várias áreas do conhecimento, pois assim compreende grande avanço para inclusão social de pessoas com deficiência, fundamentando-se no princípio da transversalidade e desenho universal reconhecendo e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2005).

No que consiste a Universidade Federal do Maranhão o núcleo tem como atribuições: Garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiências na UFMA, através de suporte técnico e atendimento especializado; Coordenar todos os trabalhos pró-acessibilidade, fazendo respeitar a Constituição Federal de 1988, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e demais normas infraconstitucionais; Promover interação com as associações de pessoas portadoras de deficiência em São Luís e Núcleos de outras instituições federais de ensino superior; Elaborar o relatório anual das atividades do

Núcleo; Atualizar o censo da população de pessoas com deficiência que trabalham e/ou estudam na UFMA; Levantar e mapear todas as barreiras que impeçam ou dificulte o ingresso, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFMA; Estabelecer parcerias com a Prefeitura de Campus e as demais Unidades Acadêmicas; Projetar as ações que devem fazer parte do Plano Diretor do Campus da UFMA; Garantir aos estudantes com deficiência sensorial o acesso às mesmas informações e experiências que os textos em tinta e som transmitem às demais pessoas; Produzir textos ampliados para alunos com baixa visão no Núcleo e em outras dependências da UFMA, de acordo com as necessidades dos usuários; Transcrever e interpretar aulas e outras experiências sonoras; Trabalhar em conjunto com o docente, recebendo através dele todo o material necessário utilizado para o acompanhamento das atividades discentes; Operar e manter todos os equipamentos videomagnificadores e de impressão em Braille; Produzir relatórios das atividades de interpretação e transcrição; Cumprir com o disposto no seu Regimento Interno. (UFMA, 2019).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMA e suas ações pró-acessibilidade, os atendimentos efetivados pelo Núcleo são organizados considerando as principais necessidades e reivindicações dos alunos com deficiências, nos quais hoje em dia concentram-se nas seguintes categorias: auditiva, física, intelectual, visual (baixa visão, cego e monocular). E ainda que o acesso via cotas permite o ingresso de apenas um aluno por curso e por semestre, nos campus da UFMA.

É nesse contexto de ações pró-acessibilidade que se depreende que os demais órgãos do campus devem ter de dispor de recursos materiais e humanos para promoção dessa acessibilidade bem como o ambiente da biblioteca Central da UFMA e seu sistema.

Tecnologia Assistiva na Biblioteca Central da UFMA

Ao conceituar o termo biblioteca se tem como base a igualdade de acesso para todos, sem restrição de idade, etnia, sexo, status social, etc. além da disponibilização aos usuários de todo tipo de conhecimento. Portanto, a biblioteca é um espaço atuante na qual o usuário deve usufruir de toda a sua potencialidade, pois, além de servir como apoio no processo ensino-aprendizagem, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e criativos. Constitui-se também um espaço fundamental de estudo e que conseqüentemente contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Nesse sentido, a contribuição das bibliotecas na construção do conhecimento humano deve acontecer de forma efetiva, local onde o conhecimento e as informações assumem destaque central, pois a biblioteca faz, realmente, a diferença (ANDRADE, 2003).

Nessa continuidade, a biblioteca universitária tem como papel primordial, oferecer o suporte ao ensino, à pesquisa e à extensão com a precisão e a rapidez que o meio acadêmico exige. Assim sendo, para atender as demandas de seus usuários, a biblioteca precisa se desenvolver junto com a Universidade e contribuir para a democratização da informação e promover a inclusão social.

Algumas atividades que para uns pode ser simples, como por exemplo, pegar um livro na estante ou folheá-lo, dependendo do tipo de deficiência, pode ser algo com um pouco de complexidade e se não houver meios alternativos que possam facilitar esse acesso poderá consequentemente excluir alguns sujeitos. Desse modo, o acesso a biblioteca universitária é fundamental para a promoção da democratização da informação e não pode se restringir somente para alguns, mas, deve abranger a população em sua totalidade, respeitando as diferenças e peculiaridade de cada indivíduo.

Nessa perspectiva tem como função prover infraestrutura bibliográfica, documentária e informacional para apoiar as atividades da universidade, centrando seus objetivos nas necessidades dos seus usuários por meio da prestação de serviços, proporcionando acesso à informação, à leitura e a outros recursos disponíveis que são instrumentos da sociedade. Deve servir de apoio ao programa de ensino, pesquisa e extensão da universidade, atendendo o perfil de cada usuário, garantindo espaço acessível.

No que se refere ao termo “acessibilidade” teve origem no início dos anos 60, quando surge na área da arquitetura, tanto nos Estados Unidos da América (EUA) como na Europa, o conceito de projetos livres de barreiras, focado na deficiência física de pessoas usuárias de cadeiras de rodas (MAZZONI, 2001). No Brasil, as questões de acessibilidade tornaram-se mais visíveis a partir da década de 80, quando se iniciou o movimento organizado por pessoas com deficiência. (ARANHA, 2005).

Sabe-se que com o desenvolvimento das tecnologias da informação o conceito de acessibilidade sofreu uma evolução. Nos dias atuais, o termo utilizado é o desenho para todos ou desenho universal. De acordo com a NBR 9050 desenho universal é aquele “que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população”. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p. 3). Que busca alcançar a diversidade humana de forma a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas e garantir acessibilidade a todo e qualquer indivíduo.

Em se tratando do Desenho Universal é um conceito que, aplicado ao ambiente, visa assegurar que os espaços, as estruturas, produtos e serviços possam ser utilizados por todas as pessoas independentemente da sua idade, condições físicas e econômicas. (FREGOLENTE,

2008). Portanto, os princípios do Desenho Universal consistem em: igualitário, abrangente, adaptável, conhecível, seguro, sem esforço e óbvio, a premissa é facilitar a vida de diversas pessoas, entre elas das pessoas com deficiência.

Em vista disso é cabível aos bibliotecários a busca constante por práticas inclusivas em prol das pessoas com deficiência. Uma biblioteca acessível e inclusiva é aquela que trabalha além da perspectiva de acesso ao acervo, mas também o próprio espaço físico dentro da organização e visa ter condições de atendimento de forma adequada, sendo assim esses espaços devem ser valorizados e também o profissional que neles atuam; o bibliotecário é o responsável principal para que a biblioteca seja de qualidade, tenha um bom atendimento e acesso a todos os seus possíveis usuários.

Ressalta-se que em 1931, o bibliotecário e matemático Ranganathan já se preocupava em atender qualquer tipo de usuário, no seu livro intitulado “As Cinco Leis da Biblioteconomia”, ao tratar sobre a segunda lei – “para cada leitor seu livro” –, o objetivo é levar a uma reflexão: todos os indivíduos tem o direito igual de acesso à informação, ou seja, as mesmas oportunidades, “[...] No entanto a Segunda Lei tratará a todos como iguais e oferecerá a **cada um o seu livro**. Obedecerá escrupulosamente ao princípio da igualdade de oportunidades em relação aos livros, ao ensino e ao entretenimento”. (RANGANATHAN, 2009, p. 92, grifo do autor).

Assim, pode se destacar que o usuário cego para ter acesso ao seu livro impresso deverá ser mediante a escrita em Braille, além de todas as informações necessárias para que esse usuário possa frequentar a biblioteca com segurança e autonomia como por exemplo: piso tátil, computadores adaptados, estantes sinalizadas e etc. Portanto, o bibliotecário deverá conhecer as singularidades de cada usuário para proporcionar a informação de forma precisa e coerente, enfatiza-se que não basta tornar o ambiente acessível, mas é importante que as barreiras do próprio preconceito devem ser rompidas para que o bibliotecário se torne uma pessoa acessível e inclusiva.

Para tanto é necessário esclarecer, que o conceito de autonomia, envolve a independência para o fazer e nesse contexto deve significar o fazer das atividades acadêmicas que envolve o ir e vir da universidade, assistir aula com os demais colegas de turma, participar de todas atividades que envolver o fazer universidade, dentre eles, fazer uso de uma biblioteca com eficácia. Assim, se o estudante se sente íntegro para realizar as tarefas que o compromisso universitário exige, certamente, chegará ao mundo do trabalho competitivo sentindo-se capaz de realizar aquilo para qual estudou e se graduou.

Paralelo a quebra de barreiras, o investimento em tecnologia assistiva, entendida como “[...] toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma

maior independência e autonomia à pessoa portadora de deficiência” (DAMASCENO; GALVÃO FILHO, 2002, p. 1), associada aos preceitos do desenho universal sugerem uma alternativa acessível que deve ser integrada aos projetos de biblioteca.

A aquisição de equipamentos, adaptação de estruturas socioespaciais, o envolvimento de equipes multiprofissionais (arquitetos, engenheiros, pedagogos, psicólogos, bibliotecário, tecnólogos, profissionais da informática, entre outros) também é de suma importância para que seja alcançada uma mudança estruturalmente física, cultural e humana que repassada às gerações futuras não precise priorizar ou chamar a atenção para a acessibilidade, mas que esta já esteja presente permanentemente nas ações políticas, econômicas, sociais e ambientais.

Assim, as tecnologias assistivas podem ser definidas não somente como objetos, recursos, equipamentos ou dispositivos para execução de tarefas e sim, tudo o que o homem criou e cria para ampliar nossas capacidades físicas, mentais, a comunicação entre as pessoas, para dar sentido à vida e ao mundo. Mesmo a comunicação escrita, o papel, a caneta, a criação do alfabeto, “tudo isso é tecnologia. E tudo isso esteve sempre muito próximo do ser humano e de suas necessidades” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

[...] as tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência. [...]. (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

As tecnologias assistivas são todos os aparelhos e recursos utilizados afim de tornar mais simples a vida das pessoas que necessitam de atendimento especial devido às suas necessidades específicas.

Sendo assim no âmbito das bibliotecas as tecnologias assistivas podem ajudar a torná-las inclusivas, possibilitando o acesso à informação, compreendendo as necessidades e limitações de cada usuário, a fim de que estes sejam mais independentes nos exercícios de suas atividades (NASCIMENTO, 2011). “Desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura”. (DAMASCENO; GALVÃO FILHO, 2002, p. 1).

Na Biblioteca da universidade é de extrema importância saber que essas tecnologias assistivas ajudam os usuários com deficiência a terem o acesso à informação, ao conhecimento e a comunicação, salientando que a importância do profissional bibliotecário é indispensável,

já que ele é o mediador nesse processo de inclusão social, dando um suporte aos seus usuários com deficiência que vão se tornar independentes em suas vidas.

No contexto da Biblioteca Central da UFMA define que tem como expectativa de oferecer um atendimento dinâmico e moderno aos seus usuários, com ênfase na acessibilidade e em serviços que privilegiem itens como rapidez e autonomia, oferecendo terminais de autoatendimento para empréstimo, devolução e renovação de títulos, por exemplo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2019). As tecnologias assistivas podem ser importantes para a eficiência de um atendimento que prioriza a autonomia dos usuários. Atualmente, a Biblioteca Central tem duas salas de acessibilidade, uma é direcionada para leitura individual a outra sala tem algumas tecnologias assistivas pra auxiliar na pesquisa como: lupa eletrônica, dois computadores com ferramentas de leitores e libras, também tem um bolsista que faz o serviço de leitor aos usuários com deficiência visual. Nessa perspectiva, é interessante investigar como vem sendo utilizado as tecnologias assistivas pelos usuários com deficiência visual e auditiva no contexto da Biblioteca Central do Núcleo Integrado de Biblioteca/NIB da UFMA na percepção das bibliotecárias que trabalham diretamente com esses usuários.

Percepções das Bibliotecárias em relação à Acessibilidade e à Tecnologia Assistiva

Nesta perspectiva, apresentam-se as análises e discussões dos dados de como os usuários com deficiência visual e auditiva utilizam as tecnologias assistivas na biblioteca de acordo com a percepção das bibliotecárias. As bibliotecárias estão identificadas como P1, P2 e P3. Dentre as participantes, P1 tem 42 anos e trabalha há 6 anos na biblioteca central; P2 tem 41 anos e 12 anos de serviços; P3 tem 42 anos e tempo de serviço de 2 anos e 6 meses.

Foram realizados cerca de 06 questionamentos em relação aos recursos da tecnologia assistiva para promoção da inclusão de alunos com deficiência no âmbito da Biblioteca da UFMA.

Quando foi indagado **quais eram as tecnologias assistivas que se encontram a disposição dos usuários com deficiência visual e auditiva na biblioteca da UFMA**, as participantes relataram:

Nós temos DOSVOX que é um programa UFRJ, ele auxilia de uma forma mecanizada em vários tipos de vozes, o Libras, tem a lupa eletrônica, também a lupa portátil e tem o serviço leitor humano que é um serviço novo realizado pelos bolsistas e tem muita gente que não sabe sobre esse serviço. Fazemos divulgação para que o usuário com deficiência visual possa vir utilizar e ao mesmo tempo fazemos o convite para quem quiser ser voluntariado (P1);

Libras NVDA e a lupa eletrônica (P2);
Temos DOSVOX, Libras, lupa eletrônica, lupa portátil e o serviço leitor humano que é realizado pelos bolsistas e fazemos a divulgação para quem quiser ser voluntário (P3).

Diante dos dados, nota-se que o quantitativo de tecnologias assistivas existentes na Biblioteca Central ainda são poucas para atender, por exemplo 146 estudantes ingresso em 2019 com deficiência visual e auditiva da UFMA, provavelmente, usuários da biblioteca. Portanto, aquisição de um maior quantitativo de tecnologias assistivas possibilitará o acesso de mais usuários para realização de pesquisa na biblioteca. Nesse sentido, os estudos de Santana, Pereira e Santana (2012, p. 1) enfatizam que a utilização de tecnologia assistiva na educação “[...] favorece as pessoas com deficiência, pois, facilita a obtenção de informações, a autonomia e independência na execução de tarefas, além do resgate das suas potencialidades e motivações para aprender”.

Em relação à pergunta: **como as tecnologias assistivas se encontravam disponibilizadas aos usuários com deficiência visual e auditiva**, foi respondido que:

Aqui é na sala de acessibilidade com os programas disponibilizados e nós recrutamos bolsistas que são exclusivos para dar apoio aos alunos com deficiência (P1);
Ficam na sala de acessibilidade e temos mais para alunos com deficiência visual e também os surdos, mas são poucos e quando não sabemos os sinais eles escrevem no papel (P2);
Elas estão na sala de acessibilidade e são mais direcionadas para alunos com deficiência visual (P3).

Diante do exposto, percebe-se que as tecnologias assistivas estão disponibilizadas aos usuários em uma única sala na biblioteca central e que essas são mais voltadas para usuários com deficiência visual.

No contexto, ressalta-se, que os serviços de uma biblioteca se baseiam na igualdade de acesso para todos, ou seja, uma “[...] biblioteca acessível é a que disponibiliza a informação em qualquer suporte e provê acesso a todas as pessoas que dela necessitam, ou seja, segue os princípios do desenho universal” (GONZALES, 2002 apud GONÇALVES, 2012, p. 2).

Quando foi indagado **qual era a frequência que os usuários com deficiência visual e auditiva utilizavam as tecnologias assistivas na biblioteca central da UFMA**, os dados obtidos foram:

Nós temos um público cativo são os alunos que sabem sobre os serviços, então eles estão aqui toda semana, mas se a gente foi ver não é um número muito variado de alunos, geralmente são os mesmos alunos e são mais os que tem a deficiência com baixa visão e também uma surda que sempre vem acompanhada de uma interprete, ela vem duas vezes na semana e passa o dia inteiro aqui e ela também utiliza o acervo da biblioteca (P1);
Os alunos com deficiência visual frequentam mais do que o auditivo (P2);
Temos uma frequência boa de alunos que conhecem os serviços, mas se fomos analisar o quantitativo geral que existem na UFMA de estudantes com deficiência a

frequência é baixa, é necessário um estudo de usuário para saber porque a maioria não frequenta a biblioteca (P3).

Diante dos dados, percebe-se que a frequência na biblioteca central é mais de usuários com baixa visão e que apenas uma usuária surda frequenta a biblioteca, acompanhada por uma interprete de libras. De acordo com as bibliotecárias, apesar de haver, na UFMA, pessoas cegas, essas não costumam frequentar o referido local. Nesse sentido, se faz importante ressaltar que as Tecnologias Assistivas podem ser consideradas como Tecnologias criadas para gerar acessibilidade e inclusão a todo tipo de indivíduo. (FONSECA; PINTO, 2010).

Sobre a questão, **se as tecnologias assistivas existentes na Biblioteca Central da UFMA contemplam as necessidades específicas dos usuários com deficiência visual e auditiva**, foi relatado que:

Eu acho que deveria ampliar mais porque temos só esses programas as vezes não funciona, acho que uns programas mais modernos para contemplar de forma mais efetiva, mas pelo ou menos já começamos e está sendo frequentado por alguns usuários. A minha esperança é que melhore (P1);

Elas contemplam mais para os alunos com deficiência visual os auditivos não. Também temos os livros em Braille, mas não são utilizados. Os alunos com deficiência auditiva frequentam mais o acervo do que a sala que tem as tecnologias assistivas (P2);

Contemplam mais para usuários com baixa visão, os usuários cegos eu nunca atendi nenhum e nem tenho conhecimento de frequência de alguma pessoa cega aqui na biblioteca. Sobre o usuário com deficiência auditiva é necessário um curso de libras específico com linguagem técnicas da biblioteconomia para evitar o entrave de comunicação com o usuário que tem essa deficiência, pois já ocorreu um caso de estudante de letras que é surda ter saído insatisfeita porque não entendemos o que ela queria dizer e ela nunca mais veio aqui (P3).

De acordo com os dados, nota-se que as tecnologias assistivas contemplam mais os usuários com baixa visão. Em relação aos usuários com deficiência auditiva e/ou surdos, há barreiras de comunicação que dificultam o atendimento e, conseqüentemente, o acesso para que esses usuários possam utilizar as tecnologias assistivas. Nesse sentido, registram-se os estudos de Pereira, Chahini e Bottentuit Júnior (2018, p. 12), ao enfatizarem que:

As tecnologias assistivas permitem o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de pessoas com deficiência, trazendo consistência ao processo formativo e valorizando a diversidade humana, bem como fortalecendo o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

Em relação ao questionamento sobre **o que poderia vir a melhorar o acesso às tecnologias assistivas aos usuários com deficiência visual e auditiva na biblioteca da UFMA**, foi respondido que:

Os programas deveriam ser mais aperfeiçoados até mesmo o acervo deveria ter livros por exemplo em formato braile. Nós temos de literatura geral, mas não temos específicos das áreas. Da medicina não temos nada, direito não temos nada, biologia, dos cursos de graduação em si não temos nada. O que temos é mais de literatura. E não temos impressora, poderia ter para ajudar na pesquisa. Tem um aluno que tem baixa visão que passa muito tempo com o livro as vezes paga multa porque ele leva para fazer a transcrição e eu acho que ele leva para o núcleo de acessibilidade então se aqui tivesse seria mais rápido a pesquisa desse usuário (P1);
Mais equipamentos e programas para que a pesquisa realizada por esses usuários torne mais eficiente (P2);
Tecnologias mais modernas e treinamento para nós bibliotecários para atender de forma mais eficiente os usuários com qualquer tipo de deficiência (P3).

Conforme verifica-se, as bibliotecárias relatam que são necessárias mais tecnologias assistivas para melhorar os serviços da biblioteca e, também, treinamentos que possam contribuir para um atendimento eficiente aos usuários com vários tipos de deficiência. No contexto, cita-se Madeiros et al. (2015, p. 8), ao enfatizarem que:

O profissional disseminador da informação tem como dever então assegurar o acesso à informação de forma a atender todos os indivíduos, sendo eles ou não portadora de necessidades especiais, satisfatoriamente; portanto devem ser desenvolvidos durante sua capacitação profissional habilidades e conhecimentos específicos na área das tecnologias assistivas, pois precisaram aperfeiçoar maneiras de transmitir exatamente o que o usuário buscar ao pedir auxílio de um profissional.

Em relação ao questionamento sobre **qual a relevância das tecnologias assistivas aos usuários com deficiência visual e auditiva**, disseram que:

Pra mim isso deveria ser o primeiro passo de uma biblioteca porque temos uma biblioteca aberta para que o usuário tenha autonomia de fazer a pesquisa então com as tecnologias assistivas facilitaria para que usuário com deficiência também tenha essa autonomia para que explore todos os serviços da biblioteca para que ele saia da universidade com uma formação completa (P1);
Elas são de grande importância principalmente para o aluno com deficiência visual que não tem como fazer a leitura dos documentos e livros do acervo (P2);
São extremamente importantes, pois facilita muito na pesquisa desses usuários e eles tem autonomia nos seus estudos (P3).

Na referida questão, as bibliotecárias são unânimes ao enfatizar a relevância das tecnologias assistivas aos usuários com deficiência na biblioteca central da UFMA, pois essas possibilitam o acesso e a autonomia no decorrer das pesquisas. Sendo assim, cita-se os estudos de Pereira, Chahini e Bottentuit Júnior (2018, p. 2), por esclarecerem que: “O uso dos recursos de tecnologia assistiva constitui ferramentas fundamentais para que as pessoas com deficiência

não apenas ingressem na educação superior, mas tenham condições de aprendizagem e participação no contexto universitário”.

Portanto, a biblioteca universitária, ao disponibilizar o acesso à informação por meio dos recursos de tecnologias assistivas, contribui para que o usuário, independentemente da sua condição social ou especificidade, adquira conhecimentos para poder exercer seus direitos de cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UFMA bem como apresentado, visa promover acessibilidade por meio de ações do Núcleo e também no contexto da biblioteca com a disponibilização de tecnologia assistiva nesse âmbito. Ainda que não seja um modelo ideal de acessibilidade plena à movimentação acerca da promoção da inclusão.

Desse modo a Biblioteca Central da UFMA, apesar de disponibilizar tecnologias assistivas aos usuários com deficiência, essas ainda são insuficientes aos usuários com deficiência visual e auditiva. Nesse sentido, não atende as especificações dos padrões de qualidade estabelecidos pela Norma Brasileira (NBR) 9050/2004, visto que necessita reestruturar seu espaço físico e adquirir recursos materiais e humanos a fim de proporcionar acessibilidade plena aos usuários com deficiência, como por exemplo, piso tátil, sinalizações em Braille e letras ampliadas, treinamentos de Libras para os bibliotecários com especificações das linguagens biblioteconômicas.

Notou-se que as bibliotecárias reconhecem que ainda há muito a ser melhorado na Biblioteca Central e que se faz urgente um levantamento em relação às ausências de usuários com deficiência, visando identificar a causa dessa baixa frequência e o que falta para que esta se torne um espaço acessível a todos os seus usuários.

Diante dos fatos, enfatiza-se que cabem aos pesquisadores da tecnologia, arquitetura, informática, engenharia e os profissionais da Biblioteca Universitária da UFMA, buscar soluções inteligentes que visem a acessibilidade plena aos usuários com ou sem deficiência.

Espera-se que este estudo traga visibilidade à promoção da acessibilidade aos usuários com deficiência visual e auditiva nas Bibliotecas da UFMA e que a referida Universidade busque parcerias com arquitetos, designers, analista de sistemas e com toda a comunidade acadêmica, para que esses locais se tornem espaços de democratização da informação,

autonomia e promoção da inclusão social e educacional à todas pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, Bernadete et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-15.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004.

DAMASCENO, Luciana Lopes; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva**: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza. Anais. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FONSECA, Juliene Coelho; PINTO, Tiago Leite. **Tecnologias assistivas para a biblioteca inclusiva: uma forma de oferecer a informação a todos**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, GESTÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 33., 2010, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: UFPB, 2010. Disponível em: <http://dc.ccsa.ufpb.br/enebd/index.php/enebd/article/view/78>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MADEIROS, Helery Medeiros et al. **Acessibilidade assistiva: um olhar bibliotecário**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 20., 2015, Natal. Anais. Natal: UFRN, 2015. Disponível em: <https://seminario2015.ccsa.ufrn.br/assets/upload/papers/1b264aaf7a2128e932a385139c0a4e05.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MAZZONI, Alberto Angel. **Aspectos que interferem na construção de acessibilidade em bibliotecas universitárias**. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 29-34, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6209>. Acesso em: 14 jun. 2019.

NASCIMENTO, Manuella Oliveira do. **e-Acessibilidade em bibliotecas**: uma análise sobre disponibilidade, direito e limitações do acesso à informação na web. 2011. 65 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/monografias/bitstream/1/202/1/ManuellaON_Monografia.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2019.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Tecnologia assistiva e a inclusão de pessoas com deficiência na UFMA**. **Revista Tecnologias na Educação**, Belo Horizonte, ano 10, n. 27, nov. 2018. Disponível em:

<https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/11/Art26.Vol27-Ed.Tem%C3%A1ticaIX-Nov-2018.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamritam. **As cinco leis da biblioteconomia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2009.

SANTANA, Crislayne Lima; PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Cristiano Lima. **O uso da tecnologia assistiva na educação regular**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 4., 2012, São Cristóvão. Anais. São Cristóvão, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/30.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANTOS, Ivaneide Pereira dos. **A tecnologia assistiva como recurso de inclusão para pessoas com necessidade visuais**: estudo de caso em uma Biblioteca universitária. 2015. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Histórico da Biblioteca**. [2019?]. Disponível em: http://portais.ufma.br/PortalUnidade/nib/paginas/pagina_estatica.jsf?id=121. Acesso em: 15 junho. 2019.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional 2017- 2021**. 2016. São Luís, Ufma, 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017- 2021**. 2016. São Luís, Ufma, 2016.

ASPECTOS IDENTITÁRIOS DAS PRIMEIRAS TURMAS DE ALUNOS DO CAMPUS DA UECE DE TAUÁ

João Alcimo Viana Lima¹

RESUMO

O Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), integrante da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi fundado em 1995 no âmbito da política de expansão da interiorização universitária. Esta pesquisa teve como objetivo central a análise da constituição e do perfil das primeiras turmas de estudantes do referido *Campus*. Metodologicamente, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, por meio da associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Em torno deste, optou-se, preferencialmente, à entrevista como técnica de interrogação, tendo como sujeitos os discentes que compuseram as turmas inaugurais dos primeiros cursos implantados: Ciências e Pedagogia. Quanto ao referencial teórico, a pesquisa recorreu a diversos autores, como: Petrola (1993a; 1993b), Cartibani (2003), Lima (2003); Zabalza (2004), Silva (2011), Charle e Verger (1996) e Araújo e Lima (2005). Em termos de resultados, verificou-se que os primeiros alunos do *Campus* da UECE de Tauá, em face da demanda reprimida na microrregião por cursos universitários, eram detentores de uma média de idade (26,4 anos), bastante superior às turmas das gerações futuras que ingressaram nesta IES (18,8 em 2019). Além disso, outros aspectos compuseram o seu perfil, como as questões de gênero na definição da escolha dos cursos (predominância de 100% de matrícula feminina em Pedagogia e presença majoritariamente masculina em Ciências), a taxa de aprovação nas disciplinas (57,7% dos que ingressaram em 1995.1 concluíram seus cursos em quatro anos) e o fato de que mais de um terço dos discentes já atuavam à época no magistério.

Palavras-chave: UECE; CECITEC; perfil universitário; primeiros alunos; interiorização universitária.

INTRODUÇÃO

O Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), integrante da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi fundado em 1995 durante a gestão do reitor Paulo de Melo Jorge Filho (Paulo Petrola), no âmbito da política de expansão da interiorização universitária.

A Resolução nº 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (UECE, 3 mai. 1994), autorizou a Universidade a implantar os cursos de Ciências e Pedagogia, ambos de Licenciatura Plena. Entretanto, para viabilizar o início do funcionamento do CECITEC, que se concretizou em 19 de junho de 1995, a administração superior da UECE empreendeu uma série de outras ações, dentre as quais podem ser

¹ Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), joao.alcimo@uece.br.

destacadas: a realização do seminário “Os Inhamuns no desenvolvimento do Ceará”, em novembro de 1993; a obtenção de sede própria, em Tauá, em abril de 1994; o lançamento oficial do Centro, em setembro de 1994; a realização de curso pré-vestibular, de outubro a dezembro de 1994; a realização de concurso vestibular, em janeiro de 1995; a realização de concurso de provas e títulos para professores, em março de 1995; a nomeação do professor João Alcimo Viana Lima (aprovado em 1º lugar no citado concurso para a área de História da Educação) para diretor do Centro, em maio de 1995 (LIMA, 1999).

No decorrer de sua história, o CECITEC tem suscitado debates sobre o seu papel, como instituição universitária, no contexto do desenvolvimento microrregional e, em especial, nos processos educacionais. Destarte, faz-se necessário que se preserve a memória referente às manifestações explícitas e discretas, aos embates políticos e procedimentos administrativos, ao sentimento coletivo e à participação dos múltiplos agentes históricos, que resultaram na conquista dessa obra educacional.

Esta pesquisa teve como objetivo central a análise da constituição e do perfil das primeiras turmas de estudantes do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), tendo os seguintes desdobramentos de investigação: levantamento da dimensão socioeconômica dos alunos, incluindo sua inserção ou não no mundo do trabalho na época de seus ingressos na IES; identificação de traços característicos da turma, como a média de idade, índices de evasão e nível de participação nas atividades do Centro, estabelecendo parâmetros comparativos com outras gerações de alunos; análise das razões da opção pelos cursos de graduação disponibilizados, com ênfase para as questões de gênero; estudo do processo de interiorização universitária liderado pela UECE.

Para a fundamentação teórica das questões relacionadas ao objeto de estudo e análise dos fenômenos a ele subjacentes, recorreu-se a um conjunto de autores, tais como: Petrola (1993a; 1993b), Cartibani (2003), Lima (2003), Martins Filho (1996), Charle e Verger (1996), Chauí (set. 1993) e Almeida (1980), no estudo sobre a dimensão histórica e o papel das universidades e acerca da interiorização universitária; Zabalza (2004), Silva (2011) e Ristoff (jul./dez. 2013) na análise dos perfis dos estudantes universitários; Petrola (1993a; 1993b), Lima (1999), Alves (1994) e Araújo e Lima (2005), no aprofundamento da política de interiorização da UECE e do processo de fundação da referida Unidade Acadêmica; Mesquita (out. 2003), na compreensão dos movimentos protagonizados e/ou apoiados por estudantes universitários.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Considerando a relevância e a necessidade de adentrarmos no território conceitual, metodológico e empírico do objeto de estudo, percebeu-se que a utilização de somente um dos tipos de pesquisa poderia provocar omissões de fatos importantes no processo que culminou com a fundação do CECITEC.

Destarte, utilizou-se como material para consulta, publicações periódicas, avulsas e diversas (fontes bibliográficas); documentos oficiais, publicações administrativas e registros iconográficos (fontes documentais). Além disso, foi realizado um levantamento de informações e opiniões, através da aplicação de entrevistas e questionários.

Enquanto as fontes bibliográficas permitiram um maior aprofundamento teórico referente às políticas de expansão universitária, por seu turno, as fontes documentais e os levantamentos serviram de suporte às fontes bibliográficas, a partir, por exemplo, da visão de sujeitos envolvidos na criação do CECITEC, de modo mais específico. Assim sendo, as fontes teóricas e empíricas se interrelacionaram no processo de análise, sob a concepção de que o sujeito da história interage com os fatos e com os dados. Corroborar-se, assim, a visão de que a história “se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e passado” (CARR, 1996, p. 65).

Além disso, foi realizado um levantamento de informações e opiniões, recorrendo-se, preferencialmente, à entrevista como técnica de interrogação. Todavia, em face de sua impossibilidade em alguns casos, fez-se o uso, também, de questionários com perguntas abertas. Adotou-se a forma parcialmente estruturada, que se guia “por pontos de interesse” que o pesquisador/entrevistador vai explorando no decorrer de seu uso (BARBOSA, 2001, p. 255).

Concebendo a relevância da utilização da fonte oral no percurso investigativo, para a escolha dos sujeitos foi considerado o segmento dos discentes que compuseram as turmas inaugurais dos primeiros cursos implantados: Ciências e Pedagogia.

Ressalte-se que a fonte oral, para além de propiciar informações, permite ao pesquisador “entrar no campo da história como um fiscal invisível ajudando a expor os silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar o ‘tecido muscular ressecado’ que, quase sempre, é tudo o que tem em mãos” (SAMUEL, set. 1989/fev. 1990, p. 237).

É importante enfatizar que a história local não se resume ao “lugar” que possui preponderância na produção de um determinado conhecimento histórico. Sem dúvidas, nessa

perspectiva historiográfica o “local” assume a posição de centralidade no processo investigativo. Contudo: “Não impede que esta mesma ‘História Local’ [...] seja também ela uma História Cultural, uma História Política ou uma História Econômica, ou inúmeras outras modalidades” (BARROS, 2013, p. 171). Alberti acrescenta:

Ora, podemos dizer que a postura envolvida com a história oral é genuinamente hermenêutica: o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso sabendo compreender as expressões de sua vivência. Saber compreender significa realizar um verdadeiro trabalho de hermenêutica, de interpretação. No caso de textos antigos, esse trabalho requer um estudo histórico e gramatical prévio, que nos coloque na posição de um leitor da época. No caso de entrevistas de história oral, ele também requer uma preparação criteriosa, que nos transforme em interlocutores à altura de nossos entrevistados, capaz de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos (2004, p. 18-19).

Hall (jan./jun. 1993, *passim*) alerta, contudo, para os riscos que corremos no desenvolvimento da “pesquisa oral”, tais como: a traição da memória humana, a possibilidade do pesquisador se limitar às informações dos entrevistados e, por outro lado, de manipulá-los; além da falta de confiabilidade nos depoimentos e da restrição da visão histórica ao microespaço estudado.

Malgrado os riscos a ela subjacentes, a “pesquisa oral” pode proporcionar, através dos depoimentos pessoais – que perpassam as questões de interesse econômico, político e social – a desmistificação das contradições, melhorando o desempenho e a capacidade de interpretação do pesquisador.

Na dimensão temporal, a pesquisa fez um recorte do período que corresponde à gênese institucional da ideia à primeira fase das atividades do CECITEC, ou seja de 1993 a 1995. No entanto, a delimitação do tempo para efeito de definição das abordagens centrais não se estabeleceu como impeditiva para ultrapassagem dessa delimitação cronológica. Desse modo, conforme as demandas de contextualizações e de relações entre o tempo demarcado com períodos históricos anteriores e anos posteriores, a pesquisa e a produção textual ultrapassaram essa fronteira temporal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de implantar uma unidade de ensino superior no Sertão dos Inhamuns surgiu no contexto da política de interiorização universitária da Universidade Estadual do

Ceará, que ganhou maior relevo no reitorado do professor Paulo de Melo Jorge Filho (Paulo Petrola), no período de 1992 a 1996.

Paulo Petrola, no âmbito do projeto “Nova UECE”, que foi por ele encaminhado ao Governador cearense, em maio de 1992, ainda na condição de reitorável, “traçou diretrizes para a transformação da UECE em uma “Universidade Tecnológica para o Nordeste Semiárido”, tendo como referência a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A proposta sinalizou para um transplante do modelo, atentando-se para “uma redução sociológica que respeite as peculiaridades, limitações e possibilidades da Região [Nordeste]”. (PETROLA, 1993a, p. 39-40).

Sob a óptica do aludido projeto, a efetivação da universidade necessária (tecnológica) para o semiárido deveria promover a integração das atividades universitárias com o setor produtivo, bem como a organização de uma *intelligentsia*, por meio da qualificação de seu quadro docente e da importação de professores doutores (PETROLA, 1993a, p. 36-39). Para o alcance do perfil almejado para a UECE, concomitante à dimensão do ensino, foram destacadas cinco áreas (Veterinária, Administração, Engenharia de Alimentos, Informática e Artes e Humanidades), cujos investimentos deveriam ser de grande impacto tecnológico e cultural (p. 43-45).

A interiorização universitária, embora possa ser concebida na subjacência do projeto “Nova UECE” e sob a óptica da totalidade institucional, não figura de forma explícita em suas diretrizes. No entanto, Paulo Petrola apresentou uma agenda que estabeleceu 1993 como “o ano do ensino”, elencando, entre outras ações, a “solução “dos problemas que afetam o desempenho e a qualidade das Faculdades do Interior, capacitando-as para o melhor cumprimento de seus objetivos pedagógicos em suas respectivas áreas de atuação” (PETROLA, 1993b, p. 30).

Na prática, na opinião de Francisco Artur Pinheiro Alves (1994, p. 30), a interiorização ganhou “novos rumos” e se estabeleceu como “uma das prioridades da administração”. Como exemplos, Alves cita que:

[...] A primeira medida tomada pela reitoria foi resolver o problema dos professores, liberando aqueles que eram vinculados aos departamentos da Capital e fazendo concurso para professores do quadro permanente das Faculdades. Outras medidas seguidas a essa foram: aumento do acervo bibliográfico, compra de equipamentos, implantação de núcleos de computação e abertura de novos cursos de graduação na FECLESC (curso de Letras e Ciências – Licenciatura Plena) e abertura de cursos de Especialização *Lato Sensu* na FAFIDAM, na FECLESC e na FACEDI, em diversas áreas do conhecimento (1994, p. 30).

Com a realização do seminário “Os Inhamuns no desenvolvimento do Ceará”, em 26 de novembro de 1993, a UECE deu início ao processo da discussão para a implantação de um campus com sede em Tauá. Referido seminário teve o seguinte objetivo central: “identificar a vocação e as potencialidades da Região, com vistas à definição de linhas básicas de atuação da UECE na respectiva região e no desenvolvimento do Ceará” (UECE, 26 nov. 1993).

Observa-se que a “descentralização dos serviços” e a “centralização do controle”, propostas nas diretrizes da gestão (PETROLA, 1993a, p. 47) evoluíram para a dimensão exógena, na medida em que a sociedade civil se envolveu nas articulações do processo, resguardando-se à UECE os mecanismos de controle.

Ancorado no prisma de que uma universidade deve assumir um papel de vanguarda no sentido de se confrontar com os atrasos regionais em suas variadas dimensões, Paulo Petrola asseverou que:

Se não temos, na região, um Curso Superior, toda a juventude, a mais inteligente, a mais brilhante, é coagida, é obrigada, é forçada a emigrar. Vão fazer os cursos noutros locais e não voltam! Com ela vão as riquezas para outras regiões, as quais poderiam ser produzidas equitativamente. Permanecerão os que não têm as mesmas condições físicas, o mesmo ímpeto de vontade, de liderança (Apud UECE, 1995, p. 48-49).

Contribuindo com o debate, Moema Cartibani compreende que: “Quando instalada em determinada região, a instituição universitária ganha contornos socioespaciais pela incorporação do contexto local (econômico, político, cultural e histórico) nas funções que exerce” (2003, p. 3-4). Os “contornos socioespaciais” estão relacionados com o princípio da “liderança”, presente desde a gênese da universidade, denotando, com efeito, “a função estratégica concebida para si nos diferentes períodos e em distintas sociedades e culturas” (LIMA, 2003, p. 70).

A liderança citada tem relação direta com o papel de uma universidade estadual ou com um *campus* universitário interiorano quanto à sua contribuição para a redução das “desigualdades inter e intra-regionais” (DRUMOND, 16 nov. 2001); assim como, encontra ressonância nos argumentos de Paulo de Melo Jorge Filho (Apud UECE, 1995a, p. 48-49) que vê nos cursos superiores nas diferentes circunscções geopolíticas a promoção da equidade regional, a redução do êxodo da juventude e seu conseqüente protagonismo na produção de “riquezas” em seus locais de origem.

Ressalte-se que ao tangenciar sua missão para contornos geográficos específicos, a IES deve estar atenta para a relação entre sua natureza “universal” e seu compromisso “regional”, defendida sob a lógica da indissociabilidade por Antônio Martins Filho (1966).

Essa convergência encontra esteio nos termos “fixos” (base técnica) e “fluxos” (dinâmicas próprias), concebidos e trabalhados por Milton Santos (1999) como “interdependentes”. Nesse sentido, uma rede instituída “tanto inclui dinâmicas próximas locais, quanto dinâmicas distantes, universais, movidas pelas grandes organizações” (SANTOS, 1999, p. 188).

No cerne do atendimento dos fluxos regionais, Romanelli (1998, p. 69) compreende que “a educação é tida aqui como um dos fatores do desenvolvimento, e como tal, não só corresponde às necessidades quantitativas da demanda, como, e principalmente, cria e orienta essa demanda”. Almeida (1980) concebe o “desenvolvimento” como “criação, produção de novas formas, de novas relações de produção”. Além de sua função criadora, Almeida atribui à instituição universitária a função de reproduzir e, com efeito, “de ser a memória, a depositária do conhecimento humano e [...] uma comunicadora no tempo e no espaço” (p. 32).

Em sua dimensão reprodutiva, a preservação e a valorização da cultura regional e a promoção social por meio das oportunidades geradas e da revelação da intelectualidade, têm o potencial de impactarem no desenvolvimento, convergindo, assim, com a função básica de criar, subjacente à natureza da universidade (ALMEIDA, 1980, p. 35).

Considerando o contexto local e sua liderança institucional, na fase que antecedeu o início de funcionamento do *Campus* de Tauá, a UECE, numa interface entre ensino e extensão, realizou o curso pré-vestibular, de outubro a dezembro de 1994. Este foi enaltecido por sua qualidade pelos primeiros alunos do CECITEC. Nesse sentido, José Wilton Gonçalves Martins (ex-aluno e primeiro presidente do centro acadêmico de Ciências) enfatiza que:

Foi o melhor cursinho que já foi ofertado para a Região dos Inhamuns. [...] Eu lembro que tinha feito um cursinho em Fortaleza, aproximadamente dois anos antes de acontecer o daqui [...]. Você sabe que esses professores de nome lá em Fortaleza, eram os professores que participavam do cursinho aqui. Nós podemos citar a Vera Lúcia Midéa, que era professora de Redação, o Hipólito [*Peixoto*], de Matemática, o Jadir [*Jucá*], da Química. Assim qualquer um dos nossos colegas quando conversávamos sobre esse cursinho sempre comentávamos a importância que ele teve (Apud ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 55).

Ainda sobre o curso pré-vestibular, Luisa Xavier de Oliveira revela que:

Esse a gente pode afirmar que foi de excelente qualidade. Foi aos finais de semana, os professores eram todos de Fortaleza – eram fretados ônibus para esses professores pela UECE. [...] A gente viu a garra dos professores, a vontade deles de virem e fazerem valer seu papel aqui dentro de Tauá. A gente viu também uma assiduidade dos alunos. Eu lembro que no Dondon Feitosa [*escola na qual funcionou o referido curso pré-vestibular*], quase todas as salas eram preenchidas. Era uma variedade de professores, desde a Língua Portuguesa até na parte da Gramática, de Literatura, de Redação, de Física, de Química, de Biologia; era uma coisa assim espetacular. O pré-vestibular, eu colocó como sendo um dos alicerces básicos para o sucesso do CECITEC. [...] Era o mais espetacular, você ver todo mundo ali no dia de sábado,

dias de domingo de manhã, às vezes cansados, outros de ressaca [...], mas estava todo mundo lá; era tomando caldo, era uma coisa espetacular. E outra coisa interessante junto ao pré-vestibular, lá a gente era dividido de acordo com as letras alfabéticas; tinham as salas só das Marias, existia as salas só dos Antonios, das Anas, era gratificante, pessoas de várias idades, eram jovens, adolescentes, eram pessoas já maduras. Eu coloco o cursinho pré-vestibular ofertado pela UECE como um dos grandes ‘pontapés’ para o sucesso do CECITEC (Apud ARAÚJO: LIMA, 2015, p. 52)

Referido “cursinho” atendeu a um público de 505 alunos, assim distribuídos de acordo com os municípios em que residiam: Tauá (346), Aiuaba (27), Arneiroz (2), Catarina (45), Parambu (63) e Quiterianópolis (22). Cabe enfatizar que para os estudantes provenientes dos municípios fora da sede do CECITEC, as prefeituras contribuíram com o apoio do transporte para seus deslocamentos.

Pode-se inferir que o curso pré-vestibular conseguiu catalisar três fatores que se revelaram necessários para o êxito do projeto: a mobilização, a motivação e a preparação do público alvo (possíveis candidatos a ingressarem nos cursos de graduação). As falas de José Wilton Gonçalves Martins e Luisa Xavier de Oliveira acerca da qualidade das aulas preparatórias para o vestibular ratifica a versão de publicações jornalísticas (UECE, out. 1994; FOLHA DOS INHAMUNS, nov. 1994) e de documentos da própria Universidade (UECE, 1995; UECE, 14 ago. 1995).

Para se ter uma melhor dimensão de seu impacto, dos 89 vestibulandos aprovados para a formação das primeiras turmas de universitários, 69 (ou seja, 77,53%) fizeram o aludido curso preparatório. Em se tratando de um vestibular eliminatório, cuja aprovação exigia pelo menos 30% de acertos em cada prova, essa etapa preparatória caracterizou-se como estratégica, principalmente, considerando que em face da existência de uma “demanda reprimida”, muitos dos possíveis vestibulandos tinham concluído o ensino médio há vários anos.

A demanda reprimida está refletida na média de idade dos primeiros alunos do CECITEC. De acordo com o levantamento realizado por seu controle acadêmico, a idade média dos 87 alunos matriculados, em janeiro de 1995, era de 26,4 anos. Essa realidade foi bastante alterada 24 anos depois, haja vista que em janeiro de 2019, os 77 calouros tinham em média 18,8 anos.

A criação de uma unidade acadêmica na microrregião dos Inhamuns (no sudoeste cearense) processou-se, com efeito, sob a óptica da importância da descentralização da Universidade, com impactos na ampliação das oportunidades e na formação em nível superior daqueles que não têm condições financeiras de se deslocarem para outros centros urbanos. O

CECITEC constituiu-se, portanto, como a primeira instituição de ensino superior implantada na aludida circunscrição.

Antecedendo à definição dos cursos (Pedagogia e Ciências, este com duas habilitações: Matemática e Física; Química e Biologia) a serem implantados, a pró-reitoria de Graduação articulou a elaboração de um diagnóstico junto ao setor educacional dos Inhamuns e buscou sintonizar-se com as principais carências em termos de qualificação para a educação básica.

A respeito do citado documento, Maria Ivanete de Sousa comenta que:

[...] Outra ação importantíssima foi o diagnóstico realizado para se ter uma ideia realmente, para confirmar. Porque empiricamente já dava para constatar que o analfabetismo, que a demanda na educação é muito grande, mas isso foi constatado no diagnóstico. O seminário de criação que foi realizado no BNB Clube [em 26 de novembro de 1993], um seminário em que estiveram presentes autoridades da UECE, governamentais e comunidade. Começou mesmo a se criar já esse clima de criação do CECITEC, e daí por diante o trabalho de criação (Apud ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 52).

À época, os municípios do raio de abrangência do CECITEC possuíam um total de 2.783 docentes em exercício, “sendo: 1.026 no Pré-escolar; 1.637 no 1º Grau [*hoje, ensino fundamental*] e 75 no 2º Grau [*hoje, ensino médio*]” (UECE, 1995, p, 15). O mencionado diagnóstico detalhou um cenário bastante desolador:

A docência das séries iniciais da rede municipal da Região é composta de leigos que não concluíram nem mesmo o 1º grau menor.

A nível regional temos o 2º grau ensejando as seguintes habilitações profissionais: Magistério do 1º grau (de 1ª a 4ª série e Estudos Adicionais 5ª e 6ª série), Assistente de Administração, Contabilidade como também o 2º grau sem habilitação. (EQUIPE DE COORDENAÇÃO, 1993, p. 6).

Maria Lúcia Oliveira Chaves e Maria da Penha Oliveira Chaves (ex-alunas do CECITEC), ratificam que “antes da criação do Cecitec, um curso universitário era privilégio de pessoas com renda elevada que podiam colocar seus filhos nos grandes centros” (1 jun. 1997, p. 4). Em que pese ao fato de, nas últimas duas décadas e, principalmente, a partir de meados da primeira década do século XXI, ter havido uma significativa ampliação de cursos superiores públicos e privados no País, Ristoff constata que: “[...] persiste uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no campus brasileiro, pois há nele 18% a menos de pessoas da faixa de renda mais baixa do que na sociedade” (jul./dez. 2013, p. 12).

Um conjunto de fatos, como a obtenção da sede própria, a solenidade oficial de implantação, a realização do curso pré-vestibular e o lançamento do edital para o vestibular,

foi determinante para a credibilidade do projeto de implantação do CECITEC, na ambiência interna e externa. Tratavam-se de sinalizações concretas de que o *Campus* de Tauá passaria da idealização para o estágio da concretude.

O vestibular 1995.1, em Tauá, registrou um número de 277 inscritos para as 160 vagas ofertadas, ficando a concorrência em 1,73 candidatos por vaga. As vagas foram assim distribuídas: 40 para Pedagogia (manhã), 40 para Ciências (manhã), 40 para Pedagogia (noite) e 40 para Ciências (noite) (UECE, 14 ago. 1995).

Em seguida, foram aprovados 89 vestibulandos, sendo 13 para Pedagogia (manhã), 16 para Ciências (manhã), 25 para Pedagogia (noite) e 35 para Ciências (noite). Embora o índice de aprovação na proporção dos inscritos tenha ficado em 32,13%, o jornalista Rubens Frota, à época, fez o seguinte comentário: “Uma tristeza o resultado do vestibular realizado em janeiro último [...] no campus avançado dos Inhamuns. O nível dos candidatos e o número de inscritos foi tão pequeno que não preencheram as vagas [...]” (8 fev. 1995, p. 11/A). Por outro lado, a UECE (1995, p.17) justificou que esse número de inscritos não foi maior “por incapacidade das escolas de 2º grau de fornecerem, em tempo, os documentos exigidos”.

Vejamos nos quadros a seguir a síntese do resultado do aludido vestibular:

QUADRO I
RELAÇÃO ENTRE Nº VAGAS, Nº DE INSCRITOS E Nº DE APROVADOS NO
PRIMEIRO VESTIBULAR DO CECITEC.

Nº de vagas no geral	Nº de inscritos	Proporção entre nº de inscritos e nº de vagas
160	277	1,73
Nº de vagas para Ciências	Nº de inscritos	Proporção entre nº de inscritos e nº de vagas
80	129	1,61
Nº de vagas para Pedagogia	Nº de inscritos	Proporção entre nº de inscritos e nº de vagas
80	148	1,85

FONTE: UECE/CECITEC (14 ago. 1995).

QUADRO II
QUANTIDADE DE VAGAS, Nº DE APROVADOS E VAGAS NÃO PREENCHIDAS,
POR CURSO E TURNO, NO PRIMEIRO VESTIBULAR DO CECITEC.

Curso Ciências – Manhã		
Nº de vagas	Nº de aprovados	Nº de vagas não preenchidas
40	16	24
Curso Pedagogia – Manhã		
Nº de vagas	Nº de aprovados	Nº de vagas não preenchidas
40	13	27
Curso Ciências – Noite		
Nº de vagas	Nº de aprovados	Nº de vagas não preenchidas
40	35	5
Curso Pedagogia – Noite		
Nº de vagas	Nº de aprovados	Nº de vagas não preenchidas
40	25	15

FONTE: UECE/CECITEC (14 ago. 1995).

Cabe frisar que, para além de Tauá, o não preenchimento da totalidade das vagas ofertadas por vários cursos nos vestibulares na década de 1990 ou, mais ainda, a grande quantidade de vagas que ficavam ociosas, tratava-se de uma questão sintomática decorrente de vários fatores, incluindo a questionável qualidade do ensino na educação básica.

Outro aspecto que requer atenção é o fato de ter havido uma maior concentração de inscritos e aprovados nas vagas ofertadas para o turno noturno. Ao todo, foram inscritos 101 (36,46% do total) candidatos para os cursos no horário matutino, enquanto 176 (63,54% do total) concorreram para os cursos noturnos. Entre os aprovados, 29 (32,58% do total) foram das turmas matutinas e 60 (67,42%) das turmas cujo funcionamento foi ofertado à noite. Ou seja, cerca de dois terços dos inscritos e aprovados optaram pelo horário noturno. Trata-se de um sintoma histórico da educação superior brasileira, que representa a realidade de muitos universitários que já iniciaram sua vida laboral ou estão em busca de um ofício.

Em torno da “utilidade social” presente nas instituições universitárias (Charle e Verger (1996, p. 29) requer atenção o artigo jornalístico publicado por Lusía Rodrigues Lima e outras três alunas, em seu primeiro ano de atividades (1995): “Um dado importante é que [cerca de] 40% do corpo discente matriculados no Cecitec são professores de 1º e 2º graus” (LIMA, L. R. et al, 13 set. 1995). Em levantamento feito em 1995 pela direção do CECITEC, ao todo, 33 alunos de Ciências e Pedagogia já atuavam no magistério público ou privado da educação básica, conforme a seguinte distribuição:

QUADRO III
QUANTIDADE DE ALUNOS DO CECITEC QUE TRABALHAVAM NO
MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 1995

NATUREZA DA REDE DE ENSINO	TOTAL DE ALUNOS
Rede Pública Municipal	11
Rede Pública Estadual	11
Rede Privada	09
Escola Comunitária	02
TOTAL	33

FONTE: UECE/CECITEC (14 ago. 1995).

Ou seja, mais de um terço dos primeiros alunos do Centro já trabalhava no magistério, com seus expedientes sendo cumpridos, para a grande maioria, no período diurno. Referido dado ratifica a necessidade concreta dos cursos que foram implantados. Esse percentual foi elevado para mais de 80% entre os que se graduaram em fevereiro de 1999 (LIMA, 1999, p. 58). Vejamos o que segue:

[...] Antes mesmo da formação das primeiras turmas, para lecionar nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, o XV Centro Regional de Desenvolvimento da Educação / XV CREDE concedeu 'licença precária' para os alunos do curso de Ciências com mais de 50% da grade curricular cumprida, levando em consideração as exigências do Conselho de Educação do Ceará (LIMA, 1999, p. 58-59).

Mais de dez anos após a criação do Centro em tela, Ristoff destaca que de acordo com os dados do Questionário Socioeconômico (QSE) do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), do ciclo 2007, 2008 e 2009, "56% dos estudantes brasileiros trabalham e estudam" (jul./dez. 2003, p. 17).

Sobre a opção por um dos cursos, Maria Lourdes Nonato dos Santos (ex-aluna) justifica que preferiu o curso de Pedagogia, porque "já tinha experiência no magistério e queria se aprimorar tanto no sentido profissional como pessoal" (Apud ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 57). Muito embora, haja casos em que a opção por Pedagogia tenha se realizado por falta de outras ofertas, há depoimentos de alunos de que na medida em que cursaram as primeiras unidades curriculares foram gradativamente se identificando com o curso. Assim relata Amélia Lira de Farias (ex-aluna):

Eu concorri para o curso de Pedagogia. Inicialmente eu participei desse curso porque Ciências não tinha nada a ver comigo e, Pedagogia, também assim no começo, foi falta de opção, mas com o desenrolar do processo, com a continuação dos estudos eu

vi que só tinha a ver, que eu tinha escolhido um curso muito bom e por sinal eu me sinto muito gratificada por ter feito essa escolha (Apud ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 56).

Em torno dos vestibulandos que optaram pelo curso de Ciências, segundo os depoimentos, predominou, também, a existência de uma maior identificação por parte deles com as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, quando postas em comparação com a licenciatura de Pedagogia. Seguindo essa linha de raciocínio, observemos o depoimento de José Wilton Gonçalves Martins:

Concorri para o curso de Ciências tendo em vista a questão de ser uma área mais ligada à parte exata, à Matemática, à Física, à Química e, principalmente, à Biologia, que era a minha atração maior. [...] Então eu nem tive dúvida quando foi para fazer a escolha. Claro tenho admiração, vejo a importância do curso de Pedagogia; no entanto, não tive nenhuma dúvida em fazer a minha escolha por Ciências. Porque assim eu acho que é muito de cada pessoa, eu me identifico bem mais com a área de Ciências (Apud ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 57).

Recorrendo a Zabalza (2004), a “adulterez” como traço peculiar dos estudantes universitários, não obstante as limitações impostas pelas estruturas disponibilizadas e pelas condições socioeconômicas, favorece esse processo de escolha e as decisões tomadas no percurso de sua formação acadêmica.

Convergindo com a dissertação de mestrado de Kelly da Silva (2011), na qual ela investiga as relações de gênero no âmbito do curso de Pedagogia, este, em Tauá, registrou, em seu primeiro vestibular, 100% entre os aprovados e 95,27% entre os inscritos de predominância feminina. Suscitando a questão:

[...] sabemos que, historicamente, as mulheres são maioria no curso de Pedagogia e, por isso, a trajetória de construção social do magistério enquanto profissão pensada para mulheres necessita ser questionada. Em minha turma de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (2003), por exemplo, composta por 60 estudantes, 57 eram mulheres; com isso este questionamento tem um porquê (SILVA, 2011, p. 29).

.....
A profissão docente permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentado pelos homens. No entanto, essa profissão vai ser representada como similar ao trabalho no lar: o cuidar das crianças. Essa concepção é utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina (SILVA, 2011, p. 34).

Nos depoimentos das ex-alunas, foi destacada a convivência respeitosa e colaborativa entre os dois cursos, mas que o universo exclusivamente feminino da primeira turma de Pedagogia suscitou-lhes brincadeiras com a rotulação de “florzinhas”, consideradas amigáveis

por parte das entrevistadas. No âmago desse rótulo está também a compreensão, naturalizada no percurso histórico, de que o referido curso tem um perfil eminentemente feminino. Por outro lado, verificou-se na primeira turma de Ciências, que de seus 51 alunos aprovados no vestibular, a maioria era do sexo masculino (56,86%).

Outro traço de identificação da turma pioneira em pauta foi o nível de participação da maioria dos alunos com as ações do Centro recém-implantado. Ao ser concebido como um segmento estratégico, diretamente interessado e como força endógena para se associar em diversas ações na fase de instalação e etapas posteriores do CECITEC, o corpo discente foi receptivo ao chamamento da direção e teve participação destacada e colaborativa. A propósito, em 1995 foram realizadas várias reuniões entre o titular do *Campus* e os representantes do incipiente movimento estudantil universitário (UECE, dez. 1995).

Vê-se, portanto, a face do movimento estudantil (M.E.), que, sem perder a visão do contexto sociopolítico, se envolve diretamente em pautas locais relacionadas a interesses educacionais. A deflagração de lutas em microespaços não imprime ao M.E. um perfil de reducionismo, mas caracteriza sua natureza pluralista subjacente à sua história. Nesse sentido, Mesquita comenta que:

Analisar o movimento estudantil é antes de tudo, analisar um movimento plural, capaz de se expressar através de vários grupos que se potencializam no cotidiano da condição estudantil. Poderíamos afirmar que este não se limita a suas organizações estudantis e formais, mas se manifesta na própria dinâmica de criação de interesses e pautas que – transformadas diariamente pela realidade estudantil, pelas relações universitárias e pela sociedade civil – pode ser capaz de mobilizar os estudantes. Assim, acreditamos que não exista um movimento estudantil unitário, mas movimentos estudantis que se inter-relacionam e se inter cruzam (out. 2003, p. 120).

Ao se integrar numa correlação de forças em defesa de uma causa ou projeto, o M.E., na visão de Cândido B. C. Neto, deve ser levado em conta com o seu “potencial orgânico” e reconhecido “como um dos segmentos organizados da sociedade com a capacidade necessária para alavancar esse processo [*de desenvolvimento*]” (11 ago. 1995, p. 6/A).

Outra questão que merece consideração foi abordada por Fonteles: “Os problemas relacionados à repetência e à evasão escolar vêm declinando, sobretudo nas licenciaturas [...] Conseqüentemente, a redução desses índices vem garantindo um aumento de 20% do total de graduados pela UECE a cada semestre” (fev. 1999, p. 3). No caso específico do CECITEC, dos 87 alunos matriculados em 1995.1, não houve evasão durante o primeiro semestre, enquanto no quarto período o índice ficou abaixo de 10% (TRIBUNA DO CEARÁ, 19 jun. 1997).

O índice de permanência dos alunos, somado à reduzida taxa de reprovação, repercutiram diretamente na primeira solenidade de colação de grau do Centro, realizada em 26 de fevereiro de 1999, que registrou a quantidade de 50 concludentes, o que representa 57,47% dos que haviam se matriculado quatro anos atrás (O KINAMUIU, fev. 1999).

Na análise dos aspectos identitários dos primeiros alunos do CECITEC e o contexto sociopolítico da década de 1990, é necessário ressaltar que suas formações em cursos superiores se inserem na complexidade e na dinâmica que permeiam as instituições universitárias e seus serviços. A esse respeito, vejamos o posicionamento da professora Geandra Cláudia Silva Santos:

[...] eu entendo que a participação do CECITEC ela ultrapassa até o nível educacional – o trabalho com a educação, com a formação de profissionais da educação. O CECITEC tem um espectro de ação e de penetração na sociedade de uma natureza, eu acho, que total na vida, no fazer, no pensar do homem e da mulher da região dos Inhamuns. Então o CECITEC, ele tem oportunizado, vamos dizer assim, espaços para trabalho, para o mercado de trabalho, para profissionais qualificados e bem qualificados, mas ele também tem principalmente influenciado em políticas, em decisões, em organizações, em tomada de posições. Tem influenciado principalmente na consciência das pessoas. Claro, é um processo, não é um dado, não é um produto, é um processo que precisa, vamos dizer assim, ser aprimorado, ser até mais agressivo, ser repensado constantemente, mas eu acho que o CECITEC tem feito a diferença na cabeça, nas ações e na vida da Região dos Inhamuns (Apud. ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 76).

Corroborando essa assertiva, há um conjunto de ações inter-relacionadas do CECITEC que têm provocado repercussões objetivas e subjetivas na esfera do desenvolvimento microrregional, em diversas dimensões. Sua penetração social é marcada por um processo dialético, que pode apresentar avanços e retrocessos em seu percurso histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se na pesquisa que os primeiros alunos do Campus da UECE de Tauá, em face da demanda reprimida na microrregião por cursos universitários, eram detentores de uma média de idade superior às turmas das gerações futuras que ingressaram nesta IES. Além desse aspecto, outros traços identitários, como as questões de gênero na definição da escolha dos cursos, a elevada taxa de aprovação nas disciplinas e o fato de parte significativa dos discentes já atuarem à época no magistério, compuseram o seu perfil.

O CECITEC, a partir de sua turma pioneira, consolidou sua atuação na formação de professores, com oferta continuada e com repercussão constatada nas redes de ensino de sua

área de abrangência (o Sertão dos Inhamuns). No entanto, há outras inserções e contribuições do CECITEC, que se coadunam com os valores históricos/universais e a missão regional da Universidade, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, no campo administrativo e na colaboração técnica exercida em suas parcerias com outras instituições públicas e órgãos não governamentais.

Denota-se, com efeito, que o legado do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, evidenciado a partir de suas primeiras turmas de alunos, tem relação conceitual e/ou empírica com questões e valores inerentes às universidades, tais como: o princípio da liderança (LIMA, 2003); o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assegurado no artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); a relação entre a dimensão “universal” e a “regional” (MARTINS FILHO, 1966); a relação entre as terminologias “fixos” e “fluxos” (SANTOS, 1999); o espírito de inquérito (CHARLE; VERGER, 1996); o espírito plural (CHAUÍ, 2 sem. 1993); a utilidade social (MONROE, 1988); e as funções de criar e reproduzir (ALMEIDA, 1980).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004. 196p.
- ALMEIDA, R. O papel das universidades no desenvolvimento regional. In: ANDRADE, A. C. et al. **A universidade e o desenvolvimento regional**. Fortaleza: UFC, 1980. p. 31-45.
- ALVES, F. A. P. **A interiorização da Universidade Estadual do Ceará: estudo de caso da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC**. 1994, 76f. Monografia (Especialização em Administração Universitária) – OUI/CRUB, Maceió, 1994.
- ARAÚJO, A. A.; LIMA, J. Á. V. **O processo de criação do CECITEC no âmbito da política de interiorização da Universidade Estadual do Ceará**. Tauá, CE, 2005. 96. (Relatório de projeto de pesquisa).
- BARBOSA, A. P. L. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2001. 462p.
- BARROS, J. D. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 238p.
- B. C. NETO, C. O M.E. **O Povo**, Fortaleza, 11 ago. 1995. Caderno A, Opinião, p.7.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988.
- CARR, E. H. **Que é história?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 189p.
- CARTIBANI, M. **Universidade e Região**: O papel das universidades estaduais da Bahia. In: XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. São Luís: UFMA, 2003. p. 3-4.
- CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. Tradução: Élcio Fernandes, São Paulo: UNESP, 1996. 131p.
- CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da universidade. **Educação Brasileira** – Revista do CRUB, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 2. sem. 1993.
- CHAVES, M. L. O.; CHAVES, M. P. O. Cecitec: um referencial nos Inhamuns. **O Povo**, Fortaleza, 1 jan. 1997. Jornal do Leitor, p. 4.

- DRUMOND, J. G. F. **O ensino superior e o desenvolvimento regional – II.** Belo Horizonte, 16 de nov. 2001. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/auimont/ensino2.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2002.
- EQUIPE DE COORDENAÇÃO. **Diagnóstico da Região dos Inhamuns.** Tauá, 1993. 7p. (Texto digitado).
- FONTELES, M. C. A política de interiorização da UECE. **O Kinamuiú,** Tauá, CE, p. 3, fev. 1999.
- FOLHA DOS INHAMUNS. **Universidade chega aos Inhamuns.** Tauá, CE, nov. 1994, p. 1, 9.
- FROTA, R. Uma tristeza o resultado... **O Povo,** Fortaleza, 8 fev. 1995. Coluna O Povo nos Municípios, p. 11/A.
- HALL, M. M. História oral: Os riscos da inocência. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, p. 235-241, jan./jun. 1993.
- LIMA, J. Á. V. **Gestão acadêmica na UECE e interiorização:** a experiência do CECITEC. 1999, 102f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – UECE, Tauá, CE, 1999.
- _____. **Gestão e autonomia universitária:** a experiência da UECE. Fortaleza: UECE, 2003. 216p.
- LIMA, L. R. et. al. Mais um campus da UECE. **Diário do Nordeste,** Fortaleza, 13 set. 1995. 1º Caderno, p. 2.
- MARTINS FILHO, A. **O Universal pelo Regional.** 2. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1966. 332p.
- MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: Práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 66, p. 117-149, out. 2003. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/sexce8>>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- MONROE, P. **História da Educação.** Tradução: Idel Becker. 19. ed. São Paulo: Nacional, 1988. 387p.
- _____. **CECITEC – Uma história de socialização do conhecimento nos Inhamuns.** Tauá, CE, p. 12, fev. 1999.
- PETROLA, P. Diretrizes para transformação da UECE numa Universidade Tecnológica. Fortaleza, 4 abr. 1992. In: _____ et al. **Universidade Tecnológica para Nordeste Semiárido:** Projeto Nova UECE. Fortaleza: UECE, 1993a. p. 33-50. (Documentos Universitários).
- _____. Carta-Resposta ao Exmo. Sr. Governador. Fortaleza, 5 mai. 1992. In: _____ et al. **Universidade Tecnológica para Nordeste Semiárido:** Projeto Nova UECE. Fortaleza: UECE, 1993b. p. 17-31. (Documentos Universitários).
- RISTOFF, D. I. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação:** uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). Rio de Janeiro: Flacso/Brasil – Cadernos do GEA, n. 4, jul./dez. 2013. 33p.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 267p.
- SAMUEL, R. História local e História oral. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 308p.
- SILVA, K. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.** 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora, MG, 2011.
- TRIBUNA DO CEARÁ. **UECE – Centro de Tauá registra a menor taxa de evasão.** Fortaleza, 19 jun. 1997. Caderno A, p. 11.
- UECE. **Os Inhamuns no Desenvolvimento do Ceará** (Folder). Tauá, CE, 26 nov. 1993.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 743**, de 3 de maio de 1994. Aprova a criação e instalação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – CECITEC – na região dos Inhamuns e dá outras providências. Fortaleza, 3 mai. 1994.

_____. Pré-Universitário da UECE em Tauá. **UECE Notícias**, Fortaleza, n. 8, out. 1994.

_____. **Projeto: Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – Região dos Inhamuns – CECITEC**. Fortaleza, 1995. 51p.

_____. CECITEC. **Of. 068/95-GD**. Tauá, CE, 14 ago. 1995.

_____. CECITEC. **Relatório de atividades (junho – dezembro / 95)**. Tauá, CE, dez. 1995. 17p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

ASPECTOS QUE CONTRIBUEM E DIFICULTAM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO DE ALUNOS SURDOS: UMA ANALISE NO OLHAR DO PROFESSOR, INTERPRETE DE LIBRAS E DO ALUNO.

Ana Lucivânia dos Santos Maia ¹
Caio Patrício de Sousa Sena ²
Ulysses Vieira da Silva Ferreira ³
Oberto Grangeiro da Silva ⁴

RESUMO

O presente trabalho investiga, por meio de um estudo de caso, quais os aspectos interferem ou contribuem no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda, cursando a 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Pau dos Ferros. Com o intuito de identificar elementos que estabelecem ou não a aprendizagem e a inclusão da aluna surda no ensino de Química numa turma regular do Ensino Médio, foram realizadas observações *in loco* e entrevistas semiestruturadas com o professor regente da disciplina Química e o profissional interprete de LIBRAS, bem como com a aluna surda. Os resultados revelaram que o maior obstáculo de aprendizagem em Química pela aluna surda estar relacionada ao fato que o professor não tem o conhecimento em LIBRAS, seguida pela ausência de materiais didáticos em LIBRAS e metodologias que façam uso de imagens e, por fim, o interprete de LIBRAS encontra dificuldade de acompanhar a aluna surda durante as aulas de Química, por possuir limitações quando ao conhecimento de sinais de terminologias químicas. Assim, destacamos a importância das adequações de materiais didáticos e metodologia de ensino que atendam as peculiaridades dessa categoria de alunado, resultando em uma oportunidade de um processo de ensino e aprendizagem adequada a construção de formação cidadã, através do desenvolvimento cognitivo e social.

Palavras-chave: Alunos Surdos, Ensino de Química, Dificuldades, Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Educação é algo essencial na vida de todos os cidadãos, é a partir dela que o indivíduo aprende a se comunicar, se expressar e socializar-se com os demais cidadãos. Devido a sua grande importância, ela (educação) é assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que afirma, no seu Art. 205, que “a educação é direito de todos e um dever do Estado e da família garanti-la”. Entretanto, apesar de ser um direito de todos, muitos alunos, principalmente aqueles com deficiência auditiva, que frequentam as escolas veem seus direitos sendo ceifados pela falta de conhecimento de professores e alunos em relação à linguagem utilizada por eles. Durante muito tempo foram excluídos da sociedade e somente há pouco

¹ Graduanda do Curso de Lic. em Química do IFRN – Campus Pau dos Ferros, lucivaniamaia2012@hotmail.com;

² Prof. Me. do Curso de Lic. em Química do IFRN – Campus Pau dos Ferros, caio.sena1@ifrn.edu.br;

³ Prof. Dr. do Curso de Lic. em Química do IFRN – Campus Pau dos Ferros, ulysses.vieira@ifrn.edu.br;

⁴ Prof. orientador: Doutor, Curso de Lic. em Química do IFRN – Campus Pau dos Ferros, oberto.silva@ifrn.edu.br

tempo, vem ganhando espaço e tendo novas possibilidades de inclusão na sociedade e, em especial, no ambiente escolar.

Apesar desse avanço, no tocante a inclusão, esses alunos ainda experenciam grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles podemos citar: a complexidade do conteúdo; as dificuldades de interação com os demais alunos durante as aulas; o fato de grande parte dos professores não serem proficientes na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); muitas terminologias não possuem sinal em LIBRAS e; principalmente, a ausência de recursos didáticos na língua mãe da comunidade surda (BARBOSA e PACHECO, 2014). Esses fatores podem acarretar no analfabetismo científico e tecnológico desses alunos, contribuindo para a exclusão deles, tanto em sala de aula quanto em sociedade.

Dentro desse contexto, o presente trabalho buscou investigar, por meio de um estudo de caso, quais os aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda, cursando a 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Pau dos Ferros. Com o intuito de identificar elementos que estabelecem ou não a aprendizagem e a inclusão da aluna surda no ensino da disciplina de Química numa turma regular do Ensino Médio, foram realizadas observações *in loco* e entrevistas semiestruturadas com o professor regente da disciplina Química e o profissional interprete de LIBRAS, bem como com a aluna surda. O objetivo da pesquisa foi levantar as condições que contribuem e dificultam o processo de ensino e aprendizado da aluna surda em sala de aula.

Mediante essa perspectiva, esse trabalho torna-se de suma importância, uma vez que busca identificar quais as dificuldades e contribuições das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino de Química de alunos surdos, obtendo o conhecimento de como o aluno surdo se posiciona na realização dessas práticas, gerando uma discussão para educadores, no sentido de buscarem investigar, acrescentar em seu meio novos métodos de ensino, possibilitando um entendimento adequado diante os assuntos abordados em sala de aula para alunos surdos.

Diante dos dados levantados, por meio dos depoimentos e da observação, foi possível detectar que existem barreiras que impedem o processo de ensino e aprendizado da aluna surda, dentre os quais pode-se citar: o professor não tem o conhecimento em LIBRAS e mesmo apresentado essa limitação não adequa seu material didático a necessidades da aluna e, o Interprete de LIBRAS encontra dificuldade de acompanhar a aluna surda em todas as disciplinas por não conhecer todos os sinais dos assuntos abordados em sala de aula, principalmente aqueles relativos aos conteúdos da disciplina de Química. Entretanto, de posse de suas limitações, busca encontrar caminhos alternativos que facilitem a compreensão por

parte da aluna surda, a fim que se sinta incluída. Assim, destacamos a importância das adequações de materiais didáticos e metodologia de ensino que atendam as peculiaridades dessa categoria de alunado, resultando em uma oportunidade de um processo de ensino e aprendizagem adequada a construção de formação cidadã, através do desenvolvimento cognitivo e social.

METODOLOGIA

A pesquisa se deu por meio de uma abordagem qualitativa exploratória, cujo método utilizado foi um estudo de caso. O objeto de estudo foi uma aluna surda, cursando a 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Pau dos Ferros, seu professor de Química e a profissional interprete de LIBRAS. O objetivo da pesquisa foi levantar as condições que contribuem e dificultam o processo de ensino e aprendizado da aluna surda em sala de aula. Os instrumentos utilizados para essa pesquisa foram observação *in loco*, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Disponibilizando, com isso, uma abrangência de conhecimento ao meio investigado.

A pesquisa se caracteriza no método de estudo de caso, uma vez que esse se aplica a uma descoberta sobre uma problemática individual, que pode refletir coletivamente, ou seja, é possível compreender as dificuldades enfrentadas por todos os pesquisados (professor da disciplina de Química, o interprete de LIBRAS e a aluna surda) no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, podendo promover a compreensão dos aspectos complexos que regem esse processo para alunos surdos.

Nessa perspectiva, André (2013, p. 97), afirma que:

[...] os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Em outras palavras, o método elenca o ato de observar *in loco*, descrever e levantar hipóteses referentes ao objeto em estudo, proporcionando ao pesquisador o detalhamento dos dados precisos para a sua análise.

Além disso, esse trabalho utiliza ainda uma abordagem qualitativa, a qual Oliveira (2010, p. 37) explicita que “esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva”. Assim, as ferramentas utilizadas neste trabalho, foram observação, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas, os quais serão detalhados a seguir. A síntese dos dados para sua construção se deram de forma minuciosa cuja finalidade foi de se obterem os resultados do percurso pertinente ao problema em análise.

A OBSERVAÇÃO IN LOCO

Em um primeiro momento, foi realizado durante um período de 06 aulas, observação das aulas de Química, seguindo o modelo sistemático, tendo como pontos de observação as estratégias de ensino utilizadas pelo professor frente as necessidades da aluna surda, a metodologia usada pelo interprete de LIBRAS, observando a interação entre a aluna surda com o professor, interprete de LIBRAS e com os demais colegas. Para a coleta de dados durante o período de observação foi utilizado o diário de campo.

Para Neto (2004, p. 60):

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Isto é, a vantagem deste método é que gera uma aproximação gradativa com o objeto de pesquisa e isso possibilita a visualização de detalhes que outros métodos como entrevista ou questionário não são capazes de mensurar. Por isso, pode ser um instrumento bastante válido também de ser utilizado antes de realizar entrevistas.

A ENTREVISTA

Em um segundo momento, ocorreu o encontro com a aluna surda, o interprete de LIBRAS e o professor de Química, com o objetivo de traçar os aspectos que contribuem ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem da aluna surda em sala de aula. Com o intuito de coleta complementar de dados, foi requerido a permissão, aos pesquisados, para gravar o áudio de suas falas, as quais foram transcritas na íntegra e analisadas.

A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados se deu devido a mesma ser uma técnica que de acordo com Ludke e André (1986, p. 34) apresenta ampla vantagem da utilização sobre demais outras técnicas, uma vez que ela proporciona a coleta imediata das informações desejadas, a qual o investigador se apresenta juntamente ao investigado lhes fazendo as perguntas, para que se possam obter os dados em interesse para a investigação.

Com relação aos questionamentos referentes a entrevista com o interprete de LIBRAS, foi acerca da opinião do mesmo relativo aos aspectos:

- Na sua opinião como são definidas as relações entre professor, aluno surdo e o intérprete?;
- Relacionado aos assuntos abordado em sala de aula, o que o senhor faz quando percebe que o aluno surdo não domina a Língua Brasileira de sinais (LIBRAS) ?;
- Mediante atividades prática em sala de aula o Intérprete auxilia o professor na elaboração dessas atividades? E qual o momento que o senhor acha mais difícil de lhe dar?;
- De acordo com a vivência nas escolas públicas, como é definido a importância do profissional saber a Língua Brasileira de Sinais? e
- Tendo em vista o aprendizado do aluno com deficiência auditiva, em sua opinião, a falta de professores qualificados pode intervir no aprendizado do aluno surdo nas escolas?

Com o objetivo de identificar elementos que estabelecem ou não a aprendizagem e a inclusão da aluna surda no ensino da disciplina de Química numa turma regular do Ensino Médio, foi realizado um entrevista com a mesma, tendo o profissional interprete de LIBRAS como interlocutor, levantando os seguintes questionamentos:

- Se tratando de uma aluna com necessidades especiais inserida em uma escola regular, qual(is) a(s) dificuldade(s), você aponta no seu processo de aprendizagem?
- Na disciplina de ciências, principalmente nas aulas de Química quais as dificuldades são mais comuns e atrapalham a sua aprendizagem?
- Como você se sente nas aulas de ciências, Química, em relação a forma em que o professor ensina? Por que?
- No contexto escolar, como é sua comunicação com os colegas, professores e demais servidores da escola?
- Na sua opinião o que você acha que deve melhorar na escola, na sala de aula, na forma do professor ensinar, para que você se sinta verdadeiramente incluída?

Como objetivo de identificar elementos que constituem a prática docente e a inclusão da aluna surda nos processos de ensino e aprendizagem na disciplina de Química numa turma regular do Ensino Médio, foram levantados os seguintes questionamentos ao professor:

- Como professor, qual(is) dificuldade(s) você aponta diante o ensino de Química para a aluna surda.
- No ensino das disciplinas de Ciências e Química, qual o assunto encontra mais dificuldade de entendimento da aluna surda.
- No decorrer das aulas, como a aluna surda se comporta com os colegas e Professor.

DESENVOLVIMENTO

O ambiente escolar é um local no qual alunos e professores experimentam a cada dia uma nova vivência, tanto de conhecimento quanto de reconhecimento das individualidades de cada um. Também é um ambiente de essencial importância para a formação de todos os cidadãos, através do desenvolvimento cognitivo e social. É nele que cada indivíduo aprende a se comunicar, se expressar e socializar-se com os demais cidadãos. Entretanto, nos dias atuais, existe um número crescente de alunos aos quais muitas escolas não conseguem desenvolver tais objetivos. Dentre esses alunos estão inseridos os surdos, que apesar dos direitos assegurados no Decreto de Lei de 25 de agosto de 2009, Art. 24 do decreto nº 6.949, o qual descreve que:

[...] os estados partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009)

sofrem diariamente, com a falta de conhecimento de professores e alunos em relação à linguagem utilizada por eles.

Devido a isso, cabe a essas escolas a inserção desse aluno. Entretanto, para isso é necessário rever metodologias de ensino e aprendizagem, considerando que os surdos possuem especificidades próprias na maneira de conceber o mundo, de se comunicarem e, principalmente, nas formas de serem ensinados e de adquirirem o conhecimento; sendo vistos, portanto, como sujeitos que possuem suas especialidades, e estão aptos para adquirir mais conhecimentos e serem inclusos no meio escolar e social.

Apesar da existência e amparo da legislação, grande parte das instituições de ensino falham ao não serem capazes de dar resposta às demandas de seus alunos no que diz respeito à infraestrutura do ambiente escolar e no atendimento por profissionais capacitados, fator primordial para que se efetivem as mudanças necessárias no âmbito educacional, assim como em toda a sociedade para atender as pessoas com deficiência. (PACHECO; COSTAS, 2006, p. 156).

Aragão e Costa (2017, p. 7), afirmam que:

A escassez de materiais didáticos visuais, que possam auxiliar os alunos surdos, é outro problema encontrado por muitos educandos. Há diversos recursos visuais que podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, na transmissão dos conceitos [...] em sala de aula, no entanto, muitos professores utilizam apenas o quadro e o pincel atômico.

Diante dessa abordagem, sabe-se que a falta de recursos didáticos também possibilita a incapacidade de aprendizagem principalmente pelo aluno surdo. Materiais visuais, como jogos, maquetes, figuras, entre outros, propiciam um aprendizado adequado a esse alunado. Assim, cabe ao professor inovar seus métodos de ensino incluindo abordagens que estimule o aluno e facilite o entendimento dos conceitos químicos.

O aluno surdo consegue assimilar com facilidade os conceitos diante do visual, o uso de imagens abrange o entendimento do conteúdo aplicado em sala de aula. Por tanto, cabe aos professores adequar-se a esse meio de ideias formalizando a aprendizagem e inclusão desse alunado na escola.

Então, cabe a instituição de ensino, estar preparada para auxiliar esses professores no que diz respeito à construção de salas de recursos multifuncionais onde o aluno possa receber uma atenção maior, adequar os materiais e métodos pedagógicos que facilitem a aprendizagem e, principalmente, incentivar a todos os alunos, professores e demais autores da escola a aceitação do outro e a não discriminação.

Mesmo que, o professor não seja fluente na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é cabível inovar seus métodos de ensino, propiciando novas maneiras de ensinar, para que ao se deparar com um aluno surdo em sala de aula, a barreira de transmissão de conhecimento seja a mínima possível, até porque, nem sempre se tem um intérprete em sala de aula para fornecer essa ponte entre aluno-professor e transmitir o que lhe é adequado em sala de aula.

Assim sendo, metodologias de ensino e estratégias pedagógicas não são o único problema para não existir a inclusão efetiva de alunos deficientes nas classes regulares. A

formação dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos, tem fundamental importância quando tratamos desse assunto.

Capacitar os professores é um movimento que, com certeza, faria do ambiente escolar um espaço atrativo e adequado para direcionar o ensino de modo significativo, não só para alunos surdos, mas para todos os demais. Esse processo é contínuo e leva os professores a se apropriarem de competências e habilidades a partir das experiências vividas mantendo seus princípios adquiridos no decorrer da regência, porém, adequando-se a cada nova particularidade encontrada nesses alunos. De acordo com Figueiredo (2008, p. 142), compreender esse espaço é compreender uma gama de possibilidades, pois:

Para ser capaz de organizar situações de ensino e para ser capaz de gestar o espaço da sala de aula com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade.

O professor necessita de uma formação mais acentuada propondo abranger seus conhecimentos levando a inclusão ao meio escolar. A escola pode desempenhar um papel importante na formação docente, induzindo a um profissionalismo de cunho qualitativo e organização no seio.

Para Nóvoa (1992, p.27)

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Nesse contexto, é necessário investir na formação de professores, objetivando na quebra de barreiras encontradas mediante a inclusão e inovação de métodos de ensino para os alunos surdos. Nos dias atuais tem uma busca incessante por professores formados na área de ensino para alunos surdos, pois, esse é um problema que afeta a aprendizagem e inclusão desse grupo de sujeitos. Diante disso, visa a importância da formação bilíngue no meio escolar, o qual forneça uma educação propícia para o surdo.

A LDB nº 9.394/96, em seu Art. 59, inciso III, afirma que o sistema de ensino deverá assegurar ao aluno deficiente professores do ensino regular capacitados e com especialização. Mas o que acontece é que não houve uma formação para capacitar os professores que já atuam

em classes regulares e a formação que é ofertada aos licenciandos, futuros professores, também não é suficiente para promover uma educação inclusiva (BRASIL, 1996). Pois, apesar de inserir disciplinas sobre educação inclusiva na grade curricular dos cursos de licenciaturas, os discentes em formação, não saem da faculdade totalmente preparados para lidar com um aluno deficiente, tendo em vista que cada deficiência tem sua especificidade. Diante disso, o governo se vê na obrigação de prestar assistência aos alunos de uma forma alternativa, contratando professores auxiliares, conhecidos como interpretes de LIBRAS.

A função do interprete em sala de aula é o porte de comunicação entre professor e aluno, quando se tem a ausência dele na sala de aula ocorre uma quebra de transmissão de conhecimento para o alunado surdo. Ainda mesmo, a comunicação dos alunos surdos com a comunidade escolar. Segundo Lacerda (2014, p.34)

Na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada. Os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações.

Diante disso, percebe-se a importância do intérprete atuante no ensino regular, o qual é a ponte de comunicação e estar preparado para a educação, Lacerda (2014, p.34), afirma que [...] “É importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional como educador, atento as dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. Não se trata de o interprete substituir o papel do professor”.

Nessa perspectiva, o interprete conhece as dificuldades que o aluno surdo apresenta no decorrer das aulas. O mesmo pode orientar o professor regente de qualquer disciplina o meio facilitador de elaborar as atividades desse sujeito mantendo sempre um vínculo entre professor-interprete, pois, caminhando junto fluir melhor os conceitos de aprendizagem para o aluno surdo.

Diante essas dificuldades encontradas com a ausência do interprete, vale ressaltar que, o professor educador deve inovar seus meios de conhecimentos e sua formação na LIBRAS, para que, quando lhe dar com alguma situação inesperada em sala de aula o mesmo esteja apto para lhe dar com a situação e não deixar o aluno surdo fora do entendimento das atividades e muito menos se sentir excluído no ambiente escolar.

É de suma importância o professor se qualificar na linguagem dos surdos, a LIBRAS, pois, o entendimento a novos conceitos pedagógicos atribuem para ligar o teórico com a prática vivenciada em sala de aula, interligando o visual com a escrita e é diante disso, que ocorre a interação e interesse pela química em sala de aula.

A LIBRAS pode ser utilizada para obter conhecimento de várias disciplinas e proporcionar criação de ideias e construção de conhecimentos. Mediante isso, integra esse grupo de aluno ao ambiente escolar e na sociedade, o uso e aperfeiçoamento dessa linguagem formalizar uma comunicação acessível as pessoas surdas, pois desenvolve uma interação junto a sociedade possibilitando a inclusão no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da coleta de dados realizada por meio de entrevista aos membros participantes da pesquisa (interprete de LIBRAS, Professor regente e Aluna surda) e a observação *in loco*, foi possível perceber a importância do profissional interprete da LIBRAS no processo de ensino aprendizagem da aluna surda. Para o interprete:

“A LIBRAS é uma ponte que possibilita a interação entre surdo e a comunidade escolar”.

E ao ser questionado sobre como são definidas as relações entre professor, aluno surdo e o intérprete. O mesmo destaca que:

“Como o professor não tem cultura didática bilingue, no entanto o interprete é a chave para transmitir o conhecimento ao aluno surdo. Visto que é muito importante este compartilhamento de conhecimentos para expor os conteúdos de forma clara e objetiva para a aluna surda. ”

Entretanto, destaca que esse processo apresenta algumas limitações, com ênfase a não alfabetização da aluna surda em LIBRAS e a dificuldade de repassar termo técnicos (químicos) no momento de sua transcrição. Porém, o mesmo faz uso de alguns artifícios para contornar tais barreiras, conforme pode ser observado nos relatos abaixo:

“A aluna surda não foi alfabetizada em LIBRAS, mostramos a questão básica, datilológica para alcançarmos o objetivo de construção de conhecimento diante da língua de sinais”.

“Temos que ir na perspectiva da construção, articular ideias até que atinja o objetivo de conhecimento do assunto aplicado na aula, pois, devido às limitações de conhecimento de alguns sinais, busco sempre a construção mutua de conhecimento facilitando a compreensão do assunto abordado na aula”.

Fato semelhante foi apontado pelo professor regente, ao ser indagado qual o assunto encontra mais dificuldade de entendimento da aluna surda, o mesmo cita os conteúdos de

“Química quântica; Introdução de química quântica e Distribuição eletrônica”.

Pois, existe obstáculos devido os poucos sinais referentes aos assuntos abordados nas aulas de química. Nesse momento a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte fica comprometida, prejudicando o ensino-aprendizagem do aluno, pois o intérprete atua no momento da explanação dos conteúdos, porém na hora de tirar dúvidas é interessante que o professor consiga atender seu aluno, dando o suporte necessário para a compreensão do assunto, pedindo o auxílio do intérprete somente em caso indispensável.

Nessa perspectiva, Santiago (2014), descreve que a maior dificuldade em traduzir e interpretar os temas abordados em sala de aula está relacionada à variedade linguística apresentada pelos discentes. Esse obstáculo está vinculado ao pouco conhecimento dos sinais referentes aos conteúdos científicos, fato que tem prejudicado o estudante durante aulas como as de Química e provocando a desmotivação dos alunos.

Então, de posse dessas dificuldades o profissional interprete de LIBRAS destaca a importância da formação de professores bilíngues em LIBRAS, pois segundo ele:

É muito importante que o professor tenha o mínimo de conhecimento em LIBRAS, o qual as barreiras são menores. E que, ao transpor as barreiras convencionais, conseguimos evoluir o aluno surdo inovando seus conhecimentos e aprendendo a socializar com as pessoas”.

Nessa concepção, o intérprete de LIBRAS, por ter um convívio mais próximo da aluna surda, reconhece as dificuldades e desafios que essa aluna vem enfrentando no processo de aquisição do conhecimento, desse modo o mesmo vê que sua função deveria ser auxiliar o professor no momento da elaboração das atividades, dando sugestões de como abordar temas que a aluna sente mais dificuldades para compreender, buscando assim uma grande parceria professor/intérprete.

Nesse contexto o trabalho do professor e do intérprete educacional deve ser uma parceria. É importante que o professor regente conheça a LIBRAS, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor.

Para Lacerda (2014, p. 34)

O intérprete de LIBRAS tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo”. Desse modo o papel do intérprete educacional em LIBRAS é auxiliar o(s) aluno(s) surdo(s) na comunicação com o professor, os colegas, e

toda equipe escolar. Fazer a Tradução e interpretação dos falantes de uma língua (LIBRAS) para outra (Língua Portuguesa) ou vice-versa.

Assim sendo, o professor deve dominar a língua de sinais e fazer a própria comunicação com seu aluno surdo, interagir e o questionar acerca do conteúdo, buscando saber se o mesmo está se desenvolvendo. Porém, se o professor desconhecer a língua de sinais fica desestruturada a proposta de inclusão, pois de acordo com Lacerda (2014, p.35). “Assim o aluno surdo, muitas vezes fica desmotivado, não presta atenção no professor (já que ele não sabe a LIBRAS) e ao mesmo tempo sente-se desvalorizado, porque o interprete (que é sua figura de referência) não é uma autoridade em sala de aula”.

Essa mesma concepção também foi narrada pelo o profissional interprete de LIBRAS que:

“É muito importante que o professor tenha o mínimo de conhecimento em LIBRAS, o qual as barreiras são menores. E que, ao transpor as barreiras convencionais, conseguimos evoluir o aluno surdo inovando seus conhecimentos e aprendendo a socializar com as pessoas”.

e

“Quando se tem apenas o gestual ou o português sinalizado dificulta o entendimento dos assuntos aplicados nas aulas e também afasta a interação professor-aluno, aluno-aluno. E quando não se tem a LIBRAS sinalizada aumenta as barreiras no meio escolar e a socialização.”

Essa mesma dificuldade foi levantada pela aluna surda como um dos fatores que dificulta o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Química, conforme relatos abaixo:

“Como o professor não domina a LIBRAS, isso dificulta o aprendizado principalmente na disciplina de Química”.

“Eu não consigo entender bem as aulas. Seria bom o professor saber LIBRAS para me ajudar a compreender os assuntos”.

O próprio professor regente também percebe essas limitações em seu fazer pedagógico e o justifica apresentando lacunas em sua formação acadêmica, conforme o relato abaixo:

“Na graduação não consegui assimilar 100% da disciplina de LIBRAS, isso dificulta a forma de transmitir os assuntos para a aluna surda. Não consegue dar um atendimento individualizado a aluna surda, pois a turma é numerosa.”

“É um desafio para todo professor, seja de qual for a disciplina em planejar a aula para um público diferente dos ouvintes”

Vê-se nesses relatos a importância de uma abrangência no ensino da LIBRAS durante a formação de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES), afim que o professor ao se deparar com um aluno surdo, esteja apto para propiciar ao mesmo um ensino adequado.

Nessa linha de pensamento Correia (2013, p. 28) afirma que:

[...] os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Como a formação inicial de professores na maioria das IES no Brasil não conseguem prepara-los para trabalhar no atendimento das necessidades dos alunos surdos, onde muitas vezes, saber um pouco de LIBRAS torna-se suficiente para se lidar com os processos educacionais destes alunos, faz-se necessário processos de formação continuada defendida por vários autores, dentre eles Zanata (2004), que defende que esta deveria envolver estratégias de ensino, visando um processo contínuo de ações e reflexões, por meio de programas colaborativos de formação continuada, realizados em serviço, no ambiente escolar, a fim de ser possível que os professores reflitam sobre as práticas pedagógicas, tornando-se, gradualmente, independentes para o desenvolvimento dos processos educacionais.

Assim Lodi e Larcercda (2009, p.19), destacam que a incorporação da LIBRAS, no espaço escolar, implica enfrentar ainda desdobramentos metodológicos e o desenvolvimento de didáticas apropriadas para esses alunos, através da

I. A realização de cursos de formação continuada a toda a equipe que atuava nas escolas, focalizando temáticas específicas relacionadas à surdez e ao ser surdo e ao reconhecimento da LIBRAS como sendo a única língua que possibilitaria o ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos; II. Cursos sobre metodologia e estratégias de ensino para alunos surdos, na medida em que as questões educacionais dos surdos são perpassadas por processos de ensino-aprendizagem diferenciados, decorrentes da própria materialidade da língua de sinais, além do português ser a segunda língua para essa população.

A disciplina de Química é vista como de difícil entendimento por alunos ouvinte, como também foi destacado no relato da aluna surda. Ao ser perguntada quais as principais dificuldades enfrentadas por ela no processo de ensino e aprendizagem no ensino de Química, a mesma relata:

“O fato do professor falar muito dificulta meu aprendizado, nas aulas de ciências aprendi muito pouco sobre ciências”.

Como também

“Não entendo tudo que o professor fala devido as aulas ser muito oralizada e pouco visualizada, aí não tem como aprender porque fala muito, o visual é muito importante para eu entender melhor”

Entende-se que como se dar de uma aluna surda, é mais favorável o uso de imagens para facilitar seu entendimento, fazendo a junção da imagem com o teórico, possibilitando um entendimento adequado nos assuntos abordados em sala de aula. Visão essa, também defendida pela interprete da LIBRAS, ao relatar que:

“As práticas visuais são mais acessíveis para a aluna surda, diante disso é bem visto e sucedida essas aulas mesmo que a interpretação seja limitada”.

Nessa perspectiva, Santos e Silva (2016), destacam que criança surda, precisa de uma atenção ainda maior, pois necessita de estímulos diferenciados, adaptados para as suas necessidades específicas, pois, a carência desses estímulos nos seus primeiros anos de vida pode comprometer o ritmo natural do processo de evolução infantil, aumentando ainda mais suas dificuldades de socialização, construção de vínculos afetivos, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e linguístico.

Vemos que esse problema dificulta até mesmo a comunicação da aluna surda em sala de aula, e mediante isso, alguns professores, mesmo sabendo da existência do aluno surdo não fazem atividades ou não são preparados para conseguir interagir com os diferentes tipos de alunos, como diz Piccolo (2015, p. 21) “são professores que possuem alunos com necessidades especiais em suas salas, mas não adaptam as atividades, mesmo sabendo de suas limitações. Muitas vezes eles até tentam adaptar a rotina da sala para que esse aluno não fique perdido, mas não possuem informação necessária de como se deve fazê-lo. ”

De acordo com Piccolo (2015, p 27):

Como a sala de aula deve ser um lugar que todos os alunos estabeleçam relações com aquilo que é vivido fora dela, então em comparação aos alunos ouvintes, os surdos podem ser considerados defasados. Para minimizar essa diferença, é necessário que o educador use uma pedagogia visual, que contemple a elaboração do currículo, didática, jogos educativos, envolvimento de cultura artística, visual dentre outros; além de contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados.

Nessa temática, cabe ao educador inovar seus métodos de ensino para que inclua esse sujeito ao meio educacional, propondo uma adequação ao aprendizado do aluno surdo,

adequando seus métodos de ensino a meio que possibilite a esse aluno fácil entendimento na referida disciplina. Nesse contexto Sales, Kotaki e Lacerda (2015, p.109) afirma que, “pesquisas demonstram que, no que se refere à inclusão da criança surda, o direito à educação não é respeitado, uma vez que suas condições linguísticas e culturais não são atendidas e ficam à margem dos processos de ensino-aprendizagem”.

É de suma importância ver as possibilidades que o sujeito surdo tem no seu aprendizado, com isso, o professor entende suas formas adequadas para apresentar o conteúdo de forma acessível e de fácil compreensão ao mesmo.

Para Mantoan (2003, p 37).

Ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora. Que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

No tocante aos processos de inclusão da aluna surda na escola. Foi perguntado a mesma como seria sua comunicação com os colegas, professores e demais servidores da escola. Como resposta a discente coloca:

“Bem, me comunico bem com o professor de artes, com o professor de educação física, e um bom relacionamento com as pessoas da escola porque quando as pessoas falam eu faço leitura labial e dar para manter a comunicação, tem gente que se comunica com datilologia e muitas falam muito aí a comunicação fica limitada nessa perspectiva”.

Corroborando com a fala do professor regente ao relatar que:

“A aluna surda interage com alguns professores e alunos, aqueles que tem o conhecimento na LIBRAS”.

Diante das falas expostas, vê-se a importância de analisar o entendimento da aluna em seu ambiente, como a leitura labial e o conhecimento da LIBRAS facilita muito a comunicação e interação entre aluno-professor e aluno-aluno na escola.

Entretanto, o professor regente enfatiza que a comunicação da aluna surda com os demais colegas em sala é dificultada em virtude de os mesmos não dominarem a LIBRAS, conforme a exposição abaixo:

“Diante dos colegas de sala é um pouco limitada em função de que eles não sabem a linguagem de surdos, poucos alunos conseguem compreender o que ela quer transmitir”.

Nessa perspectiva, o aluno surdo, “ao ser inserido em uma sala com crianças ouvintes, acaba sendo impelido a se comportar como um deles, e os aspectos relativos à sua identidade e cultura, entre outros, não são contemplados” (LODI e LACERDA, 2009). Assim, o intérprete e o professor devem manter um trabalho em conjunto para proporcionar de uma melhor forma possível a garantir uma interação entre os alunos surdos e ouvintes, buscando fazer com que o aluno surdo interaja com a turma, se sinta incluso, capaz de desenvolver e comunicar-se com a sociedade ouvinte.

Diante de toda essa exposição, Barbosa e Pacheco (2014), apontam quais seriam as diretrizes para uma as novas propostas para o ensino de Química inclusivo, apontaram como principais limitações de aprendizagem: a complexidade do conteúdo; as dificuldades de interação com os demais alunos durante as aulas; o fato de grande parte dos professores não serem proficientes na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; muitas terminologias químicas não possuem sinal em LIBRAS e; principalmente, a ausência de recursos didáticos na língua mãe da comunidade surda. O despreparo por parte dos professores e intérpretes para o ensino e aprendizagem da Química para surdos pode acarretar no analfabetismo científico e tecnológico desses alunos, contribuindo para a exclusão deles, ampliando esse já dilatado índice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado dessa pesquisa foi possível destacar que as maiores limitações no processo de ensino aprendizagem da aluna surda, perante a disciplina de Química, foi, primeiramente, a deficiência do interprete de LIBRAS no não conhecimento de sinais e terminologias referentes aos assuntos abordados nas aulas, o que causou uma quebra da comunicação entre a aluna surda e professor ouvinte, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e provocando a desmotivação na discente. Reconhecemos a função do interprete como uma ponte que interliga o conhecimento do assunto abordado nas aulas com a estrutura cognitiva do aluno surdo, facilitando assim a perspectiva do professor ouvinte no decorrer da aula e conseqüentemente a aprendizagem; entretanto, se sua formação for deficitária esse objeto não consegue ser alcançado.

Um segundo fator foi a falta de conhecimento de LIBRAS pelo professor regente, gerando um acúmulo de funções na pessoa do interprete. A nosso ver, o intérprete deve atuar no momento da explanação dos conteúdos, porém na hora de tirar dúvidas é interessante que o professor consiga atender seu aluno, dando o suporte necessário para a compreensão do assunto, pedindo o auxílio do intérprete somente em caso indispensável, porém para isso é necessário o

domínio da LIBRAS. Como a formação inicial de professores na maioria das IES no Brasil não conseguem prepara-los para trabalhar no atendimento das necessidades dos alunos surdos, faz-se necessário processos de formação continuada, pautado em estratégias de ensino, visando um processo contínuo de ações e reflexões, tornando-se, gradualmente, independentes para o desenvolvimento dos processos educacionais.

O terceiro fator observado foi ausência de materiais didáticos em LIBRAS e metodologias que façam uso de imagens. Entende-se que como se dar de uma aluna surda, é mais favorável as imagens para facilitar seu entendimento fazendo a junção da imagem com o teórico, possibilitando um entendimento adequado nos assuntos abordados em sala de aula. Nessa perspectiva, o interprete, por ter um convívio mais próximo da aluna surda, reconhece as dificuldades e desafios que essa vem enfrentando no processo de aquisição do conhecimento, deveria auxiliar o professor no momento da elaboração das atividades, dando sugestões de como abordar temas que a discente sente mais dificuldades para compreender, buscando assim uma grande parceria professor/intérprete. Assim, o intérprete e o professor devem manter um trabalho em conjunto para proporcionar de uma melhor forma possível a garantir uma interação entre os alunos surdos e ouvintes, buscando fazer com que o aluno surda interaja com a turma, se sinta incluso, capaz de desenvolver e comunicar-se com a sociedade ouvinte.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em 10 de set. 2019.

ARAGÃO, Carlos Geraldo Gonçalves de; COSTA, Walber Christiano Lima da. O ensino de química em libras: dificuldades na aprendizagem de termos químicos por alunos surdos, *In: IV CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Anais do IV CPEE*, 18 a 20 de outubro de 2017 – UNIFESSPA/Marabá-PA. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/O-ENSINO-DE-QUMICA-EM-LIBRAS-DIFICULDADES-NA-APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em 10 de jun. 2019.

BARBOSA, Kelry Cristina Muniz; PACHECO, Dalmir. Química e surdez: novas propostas no processo de ensino. *In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. Anais do IV SINECT, 27 a 29 de nov. 2014*. Ponta Grossa-PR. Disponível em: <http://www.sinct.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-quimica/01406318052.pdf>. Acesso em 10 de jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 20 de dez. 1996

CORREIA, Luiz de Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. 192 p.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 95 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap. 1. p. 11-32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.E, 1986. Cap. 3. p. 35-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em 10 set. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, 51 p. Disponível em: <https://www.acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-TeresaEgl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em 22 ago. 2019.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. 21.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, 80 p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 10 set. 2019.

NÓVOA Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 158 p.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 232 p.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Educação Inclusiva**, Santa Maria, v. 2, n. 27, p.151-167, out. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4360>. Acesso em: 28 jan. 2019.

PICCOLO, Larissa Gabriela. **A inclusão de uma aluna surda no ensino fundamental: estudo de caso.** 2015. 80 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000951547>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SALES, Adriane de Castro Menezes, KOTAKI, Cristiane Satiko e LACERDA, Cristiana Braglio Feitosa de. O tradutor-intérprete de língua de sinais no processo de formação de alunos surdos: análise de uma experiência com TILS que atuam no Ensino Fundamental II. In: VIVEIRO, Alessandra Aparecida, BEGO, Amadeu Moura (Orgs.). **O ensino de ciência do contexto da educação inclusiva: diferentes matrizes de um mesmo desafio.** Jundiaí, Paco Editorial, 2015, Cap. 7. 168 p.

SANTIAGO, Natalia Cristhie. **O ensino e a aprendizagem das Ciências dos alunos com surdez.** 2014. 30 f. Monografia (Especialização) - Ensino de Ciências, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4383/1/MD_ENSCIE_II_2014_66.pdf . Acesso em: 18 mai. 2019.

SANTOS, Rosemary Meneses dos; SILVA, Roberto Vinício Souza da. Práticas pedagógicas: a inclusão de crianças surdas em uma escola municipal de Parnaíba. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 16 a 18 de nov. 2016. **Anais Eletrônicos do II CINTED.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID3265_22102016221343.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 198 f. Tese (Doutorado) - Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O ESTUDO DE SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS: RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Cristiane Fernandes de Souza¹
Marcos André José Valcácio²
Wendson César S. do Nascimento³
Luana Cardoso da Silva⁴

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem da Geometria tornou-se, nas duas últimas décadas, uma das áreas do Ensino da Matemática mais investigadas no âmbito das pesquisas brasileiras. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar os resultados de um projeto de ensino e pesquisa, desenvolvido no ano de 2018, junto a licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/campus IV), pelo Programa de Licenciatura (PROLICEN). Foi aplicado um conjunto de cinco atividades didáticas que evoluíram conhecimentos geométricos estudados nos anos finais do Ensino Fundamental, a saber a Semelhança de Triângulos. O desenvolvimento do projeto foi baseado em estudos sobre as orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental, textos que tratam do uso de materiais didáticos para o ensino da Matemática, livros que abordam do estudo formal da Geometria Euclidiana Plana, estudada no ensino superior, publicações sobre a teoria da Transposição Didática, além dos trabalhos específicos sobre a Didática da Matemática e Didática da Geometria. Os resultados mostraram que as atividades colaboraram para a construção do conhecimento matemático e o desenvolvimento de uma visão crítica da abordagem do ensino de semelhança de triângulos, por parte dos licenciandos.

Palavras-chave: Geometria, Formação de Professores de Matemática, Semelhança de Triângulos, Atividades didáticas.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem da Geometria tornou-se, nas duas últimas décadas, uma das áreas do Ensino da Matemática mais investigadas no âmbito das pesquisas de pós-graduação. Em vários estudos brasileiros, as pesquisas vêm sendo realizadas em diferentes níveis de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), envolvendo múltiplos participantes (crianças, adolescentes e adultos), variados

¹ Prof.^a Dr.^a do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cristianesouza@dcx.ufpb.br;

² Prof. Ms. do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, marcos@dcx.ufpb.br.

³ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, wendson_cesar@hotmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, luanacardoso704@gmail.com;

recursos (livros didáticos, *softwares* educativos, materiais concretos, jogos, etc.) e diferentes desenhos metodológicos (COSTA; SANTOS, 2017).

No entanto, mesmo com os avanços produzidos a partir do desenvolvimento dessas pesquisas no Brasil, poucas mudanças práticas são percebidas em sala de aula, ou seja, a Geometria continua sendo trabalhada de forma tímida pelos professores de Matemática (MANOEL; LORENZATO, 2015). Isso se torna evidente quando olhamos para os resultados das avaliações em larga escala, como o Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2015) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (INEP, 2015), nos quais revelam que estudantes da educação de diferentes escolaridades não apresentam bons resultados no que se refere aos conteúdos geométricos.

Dentro dos assuntos abordados no ensino de Geometria, escolhemos como objeto de nossa pesquisa o conteúdo de Semelhança de Triângulos, uma vez que a noção de semelhança está fortemente presente no nosso dia a dia. É por meio do conceito de semelhança que podemos perceber a proporcionalidade existente entre objetos e formas, e deduzir a ampliação e redução de figuras. O estudo de semelhança, a partir de triângulos, é relevante quando passamos a analisar suas propriedades, uma vez que o triângulo, enquanto figura geométrica, é uma das formas mais presentes em nossa vida, dado que todos os outros polígonos com maior número de lados podem ser decompostos nessa figura geométrica. Portanto, estudar semelhança de triângulos vem a contribuir para o desenvolvimento do pensamento geométrico do indivíduo.

A respeito do desenvolvimento do pensamento geométrico, um dos objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), no quarto ciclo, sugere que:

[...] o ensino de matemática deve visar ao desenvolvimento do pensamento geométrico, por meio da exploração de situações de aprendizagem que levem o aluno a produzir e analisar transformações e ampliações; reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, desenvolvendo o conceito de congruência e semelhança (BRASIL, 1998, p. 81-82).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 271), ao apresentar as finalidades da unidade temática de Geometria que orientam as habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, destaca que o pensamento geométrico “[...] é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes”. Tais habilidades são fundamentais para a resolução de situações-problema não só na Matemática, mas, também, em outras áreas do conhecimento.

Deste modo, o conteúdo de semelhança de triângulos deve receber uma atenção especial, uma vez que traz contribuições ao processo de ensino e aprendizagem da Geometria, já que esse conteúdo contempla conceitos que são fundamentais na resolução de problemas de Geometria. Além do mais, a compreensão do conceito de semelhança constitui-se como um pré-requisito para o aprofundamento de vários outros conteúdos geométricos.

O fato de o ensino da Geometria possuir grande importância na formação dos alunos do ensino básico reforça a necessidade de ser proporcionada ao futuro professor de Matemática, em sua formação inicial, uma sólida base intelectual e cultural, principalmente num aspecto abrangente, com uma visão diversificada, em que ele possa se apossar dos conceitos geométricos desenvolvendo uma diversidade de habilidades (LEIVAS, 2009).

A relevância desses conhecimentos, por parte do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, é ressaltada pelos PCN (BRASIL, 1998) ao destacar que:

Para desempenhar seu papel de mediador entre o conhecimento matemático e o aluno, o professor precisa ter um sólido conhecimento dos conceitos e procedimentos dessa área e uma concepção de Matemática como ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 36).

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar os resultados de um projeto de ensino e pesquisa, desenvolvido no ano de 2018, pelo Programa de Licenciatura (PROLICEN), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/*campus* IV). Esse projeto iniciou-se no ano de 2015, e visou levar para a sala de aula, de algumas escolas públicas dos municípios de Rio Tinto/PB e Mamanguape/PB, uma proposta metodológica de atividades de ensino-aprendizagem, com a utilização de diferentes recursos didático-pedagógicos, visando promover ações que valorizassem o Ensino de Geometria na sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. Com resultados positivos, o projeto se estendeu durante os anos de 2016, 2017 e 2018.

Na proposta elaborada para o projeto de ensino do PROLICEN 2018, diferentemente dos anos de 2015, 2016 e 2017, nos quais buscamos propor e aplicar atividades e sequências didáticas para o ensino-aprendizagem da Geometria nos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando diferentes recursos didático-pedagógicos, nós optamos por ampliar os estudos e aplicação das atividades inserindo, como sujeitos de investigação, os licenciandos do Curso de Matemática da UFPB/*campus* IV. Nosso objetivo com a abrangência do projeto foi proporcionar uma reflexão sobre os conhecimentos geométricos adquiridos na formação de professores de Matemática e sua transposição didática para a Educação Básica, especificamente

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

nos anos finais do Ensino Fundamental, buscando assim contribuir tanto para a formação do licenciando no desenvolvimento das competências, atitudes e habilidades, como para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Geometria das escolas públicas do Vale do Mamanguape/PB.

Para que o projeto fosse desenvolvido no ano de 2018, cumprimos uma programação, que foi dividida por etapas e que faziam parte do cronograma de execução do projeto: (i) Realização de pesquisas bibliográficas para estudos e discussões, que tiveram como objetivo o conhecimento e aprofundamento acerca das propostas e pesquisas realizadas na área de Ensino de Geometria para os anos finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos geométricos adquiridos na formação de professores de Matemática e o processo de sua transposição didática para a Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental; (ii) Elaboração das Oficinas Pedagógicas para o ensino-aprendizagem de conceitos geométricos, junto aos licenciandos, bolsista e voluntário, participantes do projeto, sob a orientação da professora coordenadora e do professor-colaborador; (iii) Desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas com licenciandos do curso de Matemática da UFPB/*campus* IV; (iv) Avaliação da proposta de ensino-aprendizagem desenvolvida.

Os resultados mostraram que, apesar das dificuldades em meio a aplicação das atividades, foi notório o quanto as atividades colaboraram para a construção do conhecimento matemático e o desenvolvimento de uma visão crítica da abordagem do ensino de semelhança de triângulos, por parte dos licenciandos. Logo, a proposta lançada por meio de atividades contribuiu para a futura prática docente dos participantes e, conseqüentemente, para uma possível melhoria do ensino-aprendizagem da Geometria na Educação Básica.

METODOLOGIA

Neste item descreveremos os procedimentos metodológicos no desenvolvimento do PROLICEN 2018, com a caracterização metodológica da pesquisa e a descrição das atividades realizadas, previstas no cronograma de execução do projeto.

Em linhas gerais, o trabalho desenvolvido nesse projeto de ensino caracterizou-se por uma pesquisa exploratório-descritiva, na qual o processo de coleta de dados enquadra-se na modalidade de pesquisa de campo, com uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFPB/*campus* IV. O seu objetivo foi aplicar um conjunto de atividades que evoluíram conhecimentos geométricos estudados nos anos finais do Ensino Fundamental, a saber a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Semelhança de Triângulos. A participação dos licenciandos foi de forma voluntária. O convite foi realizado aos licenciandos que se encontravam nos períodos iniciais do curso, bem como os que já cursaram, durante a graduação, o componente curricular Fundamentos de Geometria Euclidiana. A nossa intenção foi diversificar o nosso público alvo, visto que os licenciandos dos períodos iniciais do curso traziam, do ensino básico, seus conhecimentos prévios do conteúdo Semelhança de Triângulos, e os licenciandos que já cursaram a disciplina Fundamentos de Geometria Euclidiana traziam os conhecimentos adquiridos pelo estudo mais aprofundado do referido conteúdo geométrico.

Considerando os objetivos e o processo de coleta de dados e informações da investigação, as ações desenvolvidas caracterizaram-se por uma investigação-ação. A investigação-ação é um processo de pesquisa em que contempla de planejamento, implementação, descrição e avaliação de uma ação para a melhoria da prática (TRIPP, 2005). Assim, buscamos com a participação direta da coordenadora do projeto, do professor colaborador e dos licenciandos (bolsista e voluntário), um trabalho em conjunto com licenciandos do curso de Matemática da UFPB/*campus* IV, provocar uma reflexão sobre o Ensino de Geometria dos anos finais do Ensino Fundamental, promovendo uma mudança de significados para a abordagem da Semelhança de Triângulos.

Com o objetivo de proporcionar um maior aprofundamento teórico para o trabalho de pesquisa desenvolvido no projeto, foi realizado, na primeira etapa do projeto, um estudo bibliográfico. Para tanto, tomamos como base as orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), alguns textos que tratam sobre o uso de materiais didáticos para o ensino da Matemática, como Mendes (2009), materiais que tratam do estudo formal da Geometria, estudada no ensino superior, que abordam postulados, axiomas e teoremas que fundamentam a Geometria Euclidiana Plana, como Barbosa (2012), dentre outros. Para fundamentar a aplicação da teoria da Transposição Didática, foi feita uma busca em vários tipos de publicações, tais como: principais revistas de Educação Matemática no Brasil, como o Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), Educação Matemática em Foco, Zetetiké, Educação Matemática em Revista (EMR), Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (EM TEIA); anais de eventos científicos em Educação Matemática, como Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática (LADIMA), Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), Congresso Nacional de Educação (CONEDU), dentre outros; e em bases de dados de periódicos científicos, como Scielo e CAPES (buscador Google Acadêmico), disponíveis por meio eletrônico, por um período compreendido entre os anos de 2008 a 2018 (NASCIMENTO; SOUZA, 2018).

Tendo em vista o nosso foco de estudo, o ensino de conceitos geométricos por meio do uso de diferentes recursos didático-pedagógicos em sala de aula, na segunda etapa do projeto baseamos a elaboração das atividades nas orientações dos PCN de Matemática para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), além dos trabalhos específicos sobre a Didática da Matemática e Didática da Geometria (RÊGO; RÊGO; VIEIRA, 2012; VAN DE WALLE, 2009; PIRES, CURTI, CAMPOS, 2000; MATOS; SERRAZINA, 1996), entre outros.

A proposta de atividades elaborada foi aplicada por meio de quatro oficinas pedagógicas. O conjunto das oficinas continha cinco atividades didáticas sequenciais relacionadas ao conteúdo de Semelhança de Triângulos. A primeira oficina contemplou as atividades 1 e 2, enquanto as outras três oficinas contemplaram as outras três atividades, uma em cada oficina subsequente. As oficinas foram realizadas em encontros com duração de duas horas cada um, visando promover a compreensão dos licenciandos acerca das relações existentes entre triângulos semelhantes, bem como dos casos de semelhança de triângulos e das relações métricas no triângulo retângulo. Todas as oficinas foram realizadas no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Matemática (LEPEM) da UFPB/campus IV.

A Atividade 1, denominada “Afinidades entre pares de triângulos”, teve como objetivo levar os licenciandos, por meio da sobreposição aleatória de triângulos, a identificar pares de triângulos que possuam medidas de ângulos coincidentes. Desejávamos nessa atividade que os licenciandos compreendessem a congruência dos ângulos correspondentes em triângulos semelhantes.

A Atividade 2, denominada “Como se chamam esses pares de triângulos?”, tinha por objetivo levar os licenciandos a perceberem a congruência dos ângulos correspondentes nos triângulos semelhantes, levando-os a observar, por meio da experimentação, que a igualdade das razões entre os lados de um triângulo encontra-se diretamente relacionada à correspondência entre seus ângulos. Ainda nesta atividade, a obtenção de razões iguais e razões distintas em um mesmo par de triângulos semelhantes teve por objetivo instigar os licenciandos a perceberem que razões iguais só serão obtidas a partir de lados opostos a ângulos congruentes, e desse modo identificarem que dois triângulos semelhantes possuem lados homólogos proporcionais e ângulos correspondentes congruentes.

A Atividade 3, “Casos de ‘Semelhança de Triângulos’” está dividida em duas partes e teve como objetivo levar os licenciandos a identificarem os três casos de semelhança de triângulos. Nessa atividade, os licenciandos precisaram utilizar os instrumentos de desenho geométrico (régua e transferidor) para realizar as observações e fazer conjecturas para chegar aos casos de semelhança de triângulos.

A Atividade 4, denominada “Relações métricas no triângulo retângulo”, também foi dividida em duas partes e teve como objetivo levar os licenciandos à demonstração, por meio da experimentação, das principais relações métricas no triângulo retângulo. Os recursos utilizados para a realização dessa atividade foram a régua e o transferidor.

A Atividade 5, “Analisando livros didáticos de Matemática do 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental”, teve como objetivo principal analisar como o conteúdo “Semelhança de Triângulos” é apresentado em diferentes livros didáticos, identificando a forma de abordagem deste conteúdo em livros do 9º ano do Ensino Fundamental. Para este propósito, utilizamos alguns livros disponíveis no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Matemática (LEPEM) da UFPB/*campus* IV.

Após o término das atividades, foi entregue uma folha com um espaço reservado para que os licenciandos pudessem escrever suas impressões, reflexões e conclusões a respeito da abordagem proposta nas nossas atividades, bem como a contribuição das atividades para a sua formação, como futuro professor de Matemática, ou seja, fazer a avaliação das atividades propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram iniciadas por meio de procedimentos simples de observação e manipulação de triângulos, seguida de ideias que possibilitaram aos licenciandos formularem conceitos e validar resultados encontrados. Para a realização dessas atividades os licenciandos deviam apresentar um conhecimento prévio relacionado ao conceito de proporcionalidade, uma vez que o conteúdo abordado necessita de uma noção adequada desse conceito. Com relação aos elementos geométricos, os licenciandos necessitaram estar cientes do significado de ponto, reta, paralelismo e noção de ângulos em geral.

As oficinas foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro. O longo período para a realização das oficinas se deu pelo fato de que a UFPB está com o calendário acadêmico diferente do calendário civil, e entre os meses de outubro e novembro ocorreu a mudança de semestre letivo (2018.1 para 2018.2), o que ocasionou uma pausa de mais de duas semanas, incluindo as semanas de avaliações e recesso acadêmico .

A Oficina 1 ocorreu na segunda semana de outubro de 2018, contando com a presença de cinco licenciandos. Para esta oficina estavam programadas a aplicação das atividades 1 e 2, no entanto, como não houve tempo suficiente para a conclusão das duas atividades propostas, tivemos que mudar a proposta inicial e realizar parte da Atividade 2 em outro dia.

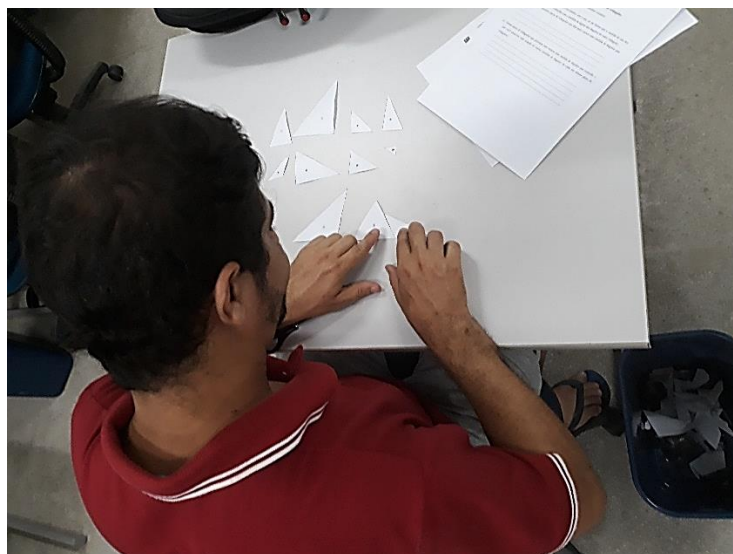
Após a pausa entre os semestres letivos, retomamos as atividades em novembro de 2018 para que assim concluíssemos a Atividade 2. No entanto, tivemos um aumento do número de licenciandos participantes, que passou para dezesseis, dos quais doze eram novatos e quatro já haviam participado do primeiro dia de oficina. Por sugestão da professora coordenadora do projeto, utilizamos os quatro licenciandos que já haviam participado da primeira atividade para atuarem como “monitores” e auxiliarem o restante dos participantes na realização da Atividade 1 e de parte da Atividade 2, para que houvesse um nivelamento e todos pudessem caminhar juntos a partir do mesmo ponto. Desse modo, também não foi possível concluirmos as duas atividades nesse dia, sendo necessário marcarmos um outro para a conclusão dessa oficina.

No início de dezembro de 2018 finalizamos a atividade 2, concluindo assim a primeira oficina.

Na Atividade 1, os licenciandos deveriam sobrepor os triângulos recortados de modo que a medida de um dos ângulos de um triângulo coincida com a medida de algum dos ângulos de outro triângulo. Para a realização dessa atividade foi entregue a cada aluno uma folha contendo doze triângulos de tamanhos variados, que deveriam ser recortados para que possam ser sobrepostos.

Seguindo o roteiro dessa atividade, os licenciandos começaram a cortar os triângulos presentes na folha em anexo para serem sobrepostos e assim serem encontrados os pares de triângulos semelhantes. Dos doze triângulos presentes na atividade apenas cinco pares de triângulos semelhantes poderiam ser formados, sendo eles um par de triângulos isósceles-acutângulo, um par escaleno-acutângulo, um par isósceles-obtusângulo, um par escaleno-obtusângulo e um par de triângulos retângulos, os outros dois triângulos restantes, sendo eles um triângulo escaleno-obtusângulo e um triângulo equilátero, que foram colocados propositalmente para avaliar a capacidade investigativa dos licenciandos. Durante a execução da atividade, no tocante à sobreposição dos triângulos, percebemos que alguns licenciandos ao invés de colocarem os triângulos uns sobre os outros para verificarem a coincidência de seus ângulos, começaram a colocar um ao lado do outro de modo que seus lados se tocavam, como mostra a Figura 1, apontando assim para uma dificuldade na interpretação do termo sobreposição.

Figura 1 – Aluno A, tentando a sobreposição dos triângulos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Apenas onze licenciandos identificaram os cinco pares de triângulos. O restante colocou como resposta “seis”, considerando os outros dois triângulos, que foram colocados intencionalmente, como um par de triângulos semelhantes, possivelmente por acharem que havia obrigatoriedade de os doze formarem pares entre si.

Com relação à Atividade 2, os licenciandos deveriam determinar as medidas dos lados e dos ângulos de cada um dos doze triângulos recortados na primeira atividade e em seguida preencher uma tabela com informações referentes a essas medidas dos lados e dos ângulos de cada triângulo. A partir do preenchimento dessa tabela os licenciandos seriam levados a observar em cada par de triângulos que foi agrupado na Atividade 1, o que ocorre com as medidas dos três ângulos. Sequencialmente preencheriam uma segunda tabela composta por três colunas, onde na primeira deveria ser descrito os pares de triângulos identificados na primeira atividade, na segunda as razões entre as medidas dos lados correspondentes, que estão opostos aos ângulos congruos, em cada par de triângulos agrupados, e na terceira as razões entre as medidas dos lados de cada par de triângulos de forma aleatória. Para a realização dessa atividade, os licenciandos utilizariam régua e transferidor para determinar, respectivamente, as medidas dos lados e dos ângulos de cada triângulo.

Todos os licenciandos apresentaram muita dificuldade em manusear o transferidor para estabelecer as medidas dos ângulos de cada triângulo, alguns na verdade nunca nem haviam o utilizado antes. Desse modo, tivemos que parar um pouco a atividade para podermos ensiná-los a utilizar corretamente esse instrumento.

Após realizarem as medidas dos lados e dos ângulos de cada triângulo, os licenciandos preencheram a tabela 1 com tais informações e perceberam que as medidas dos ângulos de cada par de triângulos agrupados na atividade 1 eram iguais. Em seguida foram levados a preencher a tabela 2 com a razão entre os lados dos pares de triângulos, percebendo que a razão entre os lados correspondentes dos triângulos era igual, enquanto que a razão realizada entre lados aleatórios era diferente.

Ao final da Atividade 2, os licenciandos conseguiram perceber que dois triângulos são semelhantes quando apresentam ângulos correspondentes iguais e lados homólogos proporcionais.

A Oficina 2 ocorreu na mesma semana de dezembro em que a primeira oficina foi encerrada. Nesta oficina realizamos a Atividade 3 que tratava dos casos de semelhança de triângulos, sendo esta atividade dividida em duas partes.

Na primeira parte, os licenciandos seriam levados a construir um novo triângulo semelhante, a partir de outro já existente, de modo a perceber os casos de semelhança lado-ângulo-lado (LAL) e ângulo-ângulo (AA). Para tanto, foi solicitado que eles escolhessem aleatoriamente, um par de triângulos semelhantes resultantes da atividade 2 e marcassem um ponto sobre cada um dos dois lados que partem de um vértice qualquer no triângulo maior, de modo que a distância entre cada um desses pontos até o vértice escolhido correspondesse às mesmas medidas dos lados homólogos no outro triângulo. Por fim, foi solicitado que eles traçassem um segmento ligando esses dois pontos marcados sobre os lados.

Após a construção do novo triângulo, os licenciandos deveriam verificar a medida desse novo segmento formado pela ligação desses dois pontos e verificar também a medida dos outros dois ângulos internos formados entre o novo segmento e os segmentos adjacentes a ele. Em seguida, foi pedido que os licenciandos observassem a existência de algum tipo de relação entre o novo triângulo construído e os outros dois pares de triângulos do início dessa atividade, possibilitando-os identificar o critério lado-ângulo-lado (LAL) que permitiu a formação desse novo triângulo semelhante. Para a conclusão da atividade, os licenciandos seriam levados a refletir sobre quantos ângulos seriam suficientes para que fosse possível verificar a semelhança entre os triângulos caso não fossem informadas as medidas dos lados dos triângulos, levando-os a perceber que apenas a informação de dois ângulos bastaria. Chegando, desse modo, ao critério de semelhança ângulo-ângulo (AA).

Seguindo o roteiro da atividade, os licenciandos escolheram um par de triângulos semelhantes aleatoriamente e a partir de um ângulo de um dos triângulos e da medida de lados homólogos do outro triângulo construíram um novo triângulo. Esse passo a passo da construção

do novo triângulo foi feito de maneira bastante gradativa, pois os licenciandos apresentaram um pouco de dificuldade para compreendê-lo.

Na comparação dos três triângulos, a maioria respondeu que o novo triângulo formado era semelhante aos outros dois. Alguns especificaram ainda que o novo triângulo formado era na verdade semelhante a um dos triângulos e congruente ao outro. Um fato interessante de ser observado é que um dos licenciandos ao se referir aos ângulos dos triângulos, usava a denominação “vértices” dos triângulos.

Dos quinze licenciandos que participaram dessa oficina, nove conseguiram descrever que o critério utilizado para a formação do novo triângulo semelhante foi o lado-ângulo-lado (LAL).

Quando perguntados sobre quantos ângulos seriam suficientes para se conseguir verificar a semelhança entre os triângulos, caso não fossem informadas as medidas de seus lados, treze licenciandos responderam que apenas dois ângulos seriam suficientes justificando que como a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a 180° , bastaria saber a medida de dois para se identificar o outro. Desse modo, a maioria dos licenciandos conseguiu identificar o critério ângulo-ângulo (AA) como um caso de semelhança de triângulos. Um aluno deixou a questão em branco enquanto outro respondeu que seriam necessários três.

A segunda parte é análoga à primeira, no entanto o objetivo desta foi levar os licenciandos a perceberem, por meio da construção do triângulo semelhante, o caso lado-lado-lado (LLL). Desse modo, foi solicitado que os licenciandos escolhessem, aleatoriamente, um par de triângulos semelhantes resultantes da atividade 2 e, escolhendo um lado qualquer no triângulo maior, traçassem um segmento paralelo a esse lado, de tal forma que possua a mesma medida do lado homólogo do outro triângulo do par. A partir da construção desse novo triângulo, foi solicitado que os licenciandos verificassem a medida dos outros dois segmentos que são os lados do novo triângulo formado, bem como a medida dos seus três ângulos internos. Por conseguinte, os licenciandos foram orientados a comparar o triângulo construído com os outros dois do par com o intuito de perceber alguma relação existente entre eles, propiciando a identificação do critério lado-lado-lado (LLL) que permitiu a formação do novo triângulo semelhante.

Com relação ao desenvolvimento dessa parte 2 da Atividade 3, os licenciandos não apresentaram dificuldade no entendimento do procedimento utilizado para a construção do triângulo semelhante. Do mesmo modo, a maioria conseguiu perceber que o novo triângulo construído era semelhante aos outros dois utilizados como base para sua construção.

Com relação ao critério utilizado para a formação do novo triângulo semelhante nesta atividade, apenas três licenciandos descreveram que seria a medida dos lados, chegando assim à identificação do critério lado-lado-lado (LLL). Outros oito licenciandos identificaram apenas o segmento paralelo traçado em relação ao triângulo maior utilizado. Os outros quatro licenciandos apresentaram respostas erradas.

A Oficina 3 ocorreu na segunda semana de dezembro de 2018. Nesta oficina realizamos a Atividade 4 que tratava das relações métricas no triângulo retângulo, sendo esta atividade também dividida em duas partes.

Na primeira parte da atividade os licenciandos deveriam escolher um dos triângulos retângulos provenientes da atividade 2 e a partir do vértice que possui o ângulo de 90° traçar, com o auxílio de uma régua, uma reta perpendicular ao lado oposto a esse ângulo. Desse modo os licenciandos foram levados a decompor um triângulo retângulo, já existente, em outros dois, tendo assim a formação de três triângulos retângulos (sendo o maior formado pela união dos outros dois). Em seguida, verificariam a medida desse novo segmento de reta que divide esse triângulo em outros dois e a medida dos outros dois segmentos que correspondem aos lados dos novos triângulos formados. Utilizando o transferidor, verificariam também a medida dos outros dois ângulos internos formados em cada um dos dois novos triângulos. Por fim, deveriam estabelecer as razões entre as medidas dos lados correspondentes, que estão opostos aos ângulos congruos nos três triângulos. A partir da comparação dos dois novos triângulos com o triângulo maior, os licenciandos foram levados a observar a relação de semelhança existente entre esses dois triângulos formados, e entre estes e o triângulo retângulo que lhes deu origem. O objetivo dessa atividade, especificamente, foi levar os licenciandos a perceberem a proporcionalidade existente entre as medidas dos lados homólogos dos triângulos retângulos apresentados.

Na realização da parte 1 dessa atividade, os licenciandos escolheram aleatoriamente um dos triângulos retângulos da Atividade 2 e construíram dois outros novos triângulos retângulos, realizando também a medição dos lados e dos ângulos desses novos triângulos formados.

No que se refere à verificação das razões entre as medidas dos lados correspondentes dos três triângulos retângulos, os licenciandos apresentaram muita dificuldade em calcular essas razões, pois como os triângulos não estavam orientados na mesma posição, seus ângulos também se encontravam em posições distintas, dificultando assim a visualização correta por parte dos licenciandos. Apenas um aluno propôs a ideia de desmembrar os triângulos, fazendo um esboço dos mesmos separadamente, para que assim pudessem compará-los mais facilmente.

Dos onze licenciandos que participaram dessa oficina, após compararem as razões e os ângulos, dez descreveram que os três triângulos eram semelhantes entre si. O outro aluno apenas falou que eles possuíam os mesmos ângulos.

Na segunda parte da atividade foi apresentada inicialmente aos licenciandos a imagem de um triângulo retângulo, juntamente com a representação algébrica dos seus principais elementos. Em seguida, utilizando-se do mesmo triângulo retângulo escolhido na parte 1 dessa atividade, foi sugerido que os licenciandos numerassem de 1 a 3 cada um dos triângulos retângulos obtidos, tomando o Triângulo 1 como sendo o triângulo maior, e posteriormente indicassem cada um dos segmentos de reta obtidos nos triângulos pelas letras **a** (hipotenusa), **b** (cateto), **c** (cateto), **h** (altura relativa à hipotenusa), **m** (projeção do cateto c sobre a hipotenusa) e **n** (projeção do cateto b sobre a hipotenusa), conforme estabelecido na figura apresentada, informando o valor de cada elemento em cada um dos três triângulos. Posteriormente, os licenciandos deveriam retomar as razões estabelecidas na parte 1 dessa atividade, substituindo cada uma das medidas dos segmentos nas razões por sua representação algébrica correspondente.

Na parte 2 dessa Atividade 4, os licenciandos substituíram cada uma das medidas dos segmentos, nas razões estabelecidas na parte 1 dessa atividade, por uma representação algébrica para que a partir daí construíssem uma proporção adequada para provar as relações métricas apresentadas a eles. Por apresentarem bastante dificuldade, inicialmente tivemos que auxiliá-los na demonstração de uma das relações para que eles pudessem realizar o mesmo raciocínio com as outras.

Para que eles pudessem estabelecer uma relação entre a hipotenusa e as projeções dos catetos sobre a hipotenusa, tivemos que levá-los a observar na figura do triângulo retângulo apresentada na atividade que a medida das duas projeções juntas correspondia exatamente à medida da hipotenusa.

Dando continuidade, foi apresentado um quadro contendo quatro relações métricas do triângulo retângulo ($b^2 = a \cdot n$; $c^2 = a \cdot m$; $h^2 = m \cdot n$; $a \cdot h = b \cdot c$) e solicitado que a partir das razões estabelecidas anteriormente, eles construíssem uma proporção adequada para provar cada uma dessas relações. Em seguida, os licenciandos foram incitados a estabelecerem uma relação métrica entre os segmentos **a**, **m** e **n**. Por fim, foi mostrada que a relação pitagórica $a^2 = b^2 + c^2$ pode ser obtida a partir de duas relações métricas no triângulo retângulo: $b^2 = a \cdot n$ e $c^2 = a \cdot m$. Em seguida foi pedido que, a partir da soma dessas duas relações, os licenciandos obtivessem a relação de Pitágoras.

Cinco licenciandos conseguiram concluir corretamente a demonstração. Outros três, provavelmente desconheciam o processo de fatoração que coloca o termo em evidência para que assim chegassem completamente à demonstração do teorema, como mostra a Figura 2. Os outros três licenciandos não conseguiram desenvolver a demonstração corretamente.

Figura 2 – Demonstração na atividade do Aluno B

6. A relação de Pitágoras $a^2 = b^2 + c^2$ pode ser obtida a partir de duas relações métricas no triângulo retângulo: $b^2 = a \cdot n$ e $c^2 = a \cdot m$. Utilizando essas duas relações, obtenha a relação de Pitágoras. (Dica: comece “somando” as duas relações.

$$b^2 + c^2 = a \cdot m + a \cdot m$$

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A Oficina 4 foi realizada no dia seguinte da Oficina 3. Nesta oficina foi realizada a Atividade 5, que consistiu na análise de livros didáticos e a avaliação das oficinas por parte dos licenciandos participantes.

Foram analisados livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, justamente porque é nesse ano no qual o conteúdo de Semelhança de Triângulos é trabalhado nos livros didáticos. Para a análise dispusemos de quatro livros do LEPEN. Dessa forma, os licenciandos foram divididos em quatro grupos, sendo três trios e uma dupla. Para tanto, foi criada uma ficha de avaliação do livro didático para direcionar a atividade. Inicialmente os licenciandos realizariam uma identificação geral do livro, descrevendo seu título, autor(es), editora e ano de publicação. Em seguida deveriam observar se os livros selecionados abordam o conteúdo de Semelhança de Triângulo. Em caso afirmativo, os licenciandos deveriam analisar se o conteúdo encontra-se apresentado de maneira contextualizada, contendo exemplos e aplicações práticas relevantes, analisando ainda como o livro propõe a construção do conceito de Semelhança de Triângulos e se a forma como as figuras de pares de triângulos semelhantes são apropriadas para promover o desenvolvimento da argumentação e do raciocínio no aluno, com relação ao conteúdo.

Após a realização da identificação geral de cada livro entregue aos grupos, todos os licenciandos conseguiram identificar o conteúdo “Semelhança de Triângulos” como parte dos assuntos dos livros.

Todos os licenciandos consideraram que a forma como o conteúdo é abordado no livro é socialmente contextualizado de modo a possibilitar o desenvolvimento crítico reflexivo dos

discentes. No entanto, quando foi solicitado para eles descreverem a forma da abordagem do conteúdo eles são bastante superficiais em sua análise.

Com relação à forma como ocorre a construção do conceito de semelhança de triângulos, apenas um grupo relatou que essa construção ocorre de maneira investigativa. Os outros três grupos relataram que a definição já aparece de maneira pronta para os licenciandos.

Quando questionados sobre a presença de exemplos e aplicações práticas relevantes no que envolve o conteúdo, apenas um grupo relatou que em alguns exercícios trazidos em seu livro apresentam aplicações no cotidiano de um homem.

Todos os grupos responderam que as figuras de pares de triângulos semelhantes presentes são apropriadas para promover o desenvolvimento da argumentação e do raciocínio lógico, porém suas justificativas não foram coerentes.

Como relação aos casos de semelhança de triângulo, os licenciandos foram levados a observar se ocorria a enunciação explícita dos mesmos, se todos são apresentados e se o livro apresenta esses casos de forma a induzir o aluno a chegar aos casos de semelhança a partir da construção investigativa ou apresenta a definição de forma pronta. Tratando-se das relações métricas no triângulo retângulo, os licenciandos verificariam como esse assunto é abordado nos livros, verificando se eles propõem alguma maneira do aluno chegar às principais relações métricas ou elas já são apresentadas sem a utilização de algum processo investigativo.

De acordo com os licenciandos, todos os livros apresentam a enunciação explícita dos “Casos de Semelhança de Triângulos”, porém apenas um traz em sua abordagem todos os três casos de semelhança, nos outros apenas dois.

Com relação às posições mais frequentes nas quais os triângulos são apresentados nos exercícios, dois grupos relataram que em seu livro a maioria dos triângulos são dispostos de modo que o maior lado de cada um é sempre sua base, um grupo afirmou que em seu livro não é seguido nenhum padrão fixo, e o outro grupo não apresentou uma resposta satisfatória.

Os quatro grupos afirmaram que seus livros apresentam uma maneira investigativa para se chegar às principais relações métricas, porém as atividades propostas são aplicações puras, sem fazer relação com nenhum contexto.

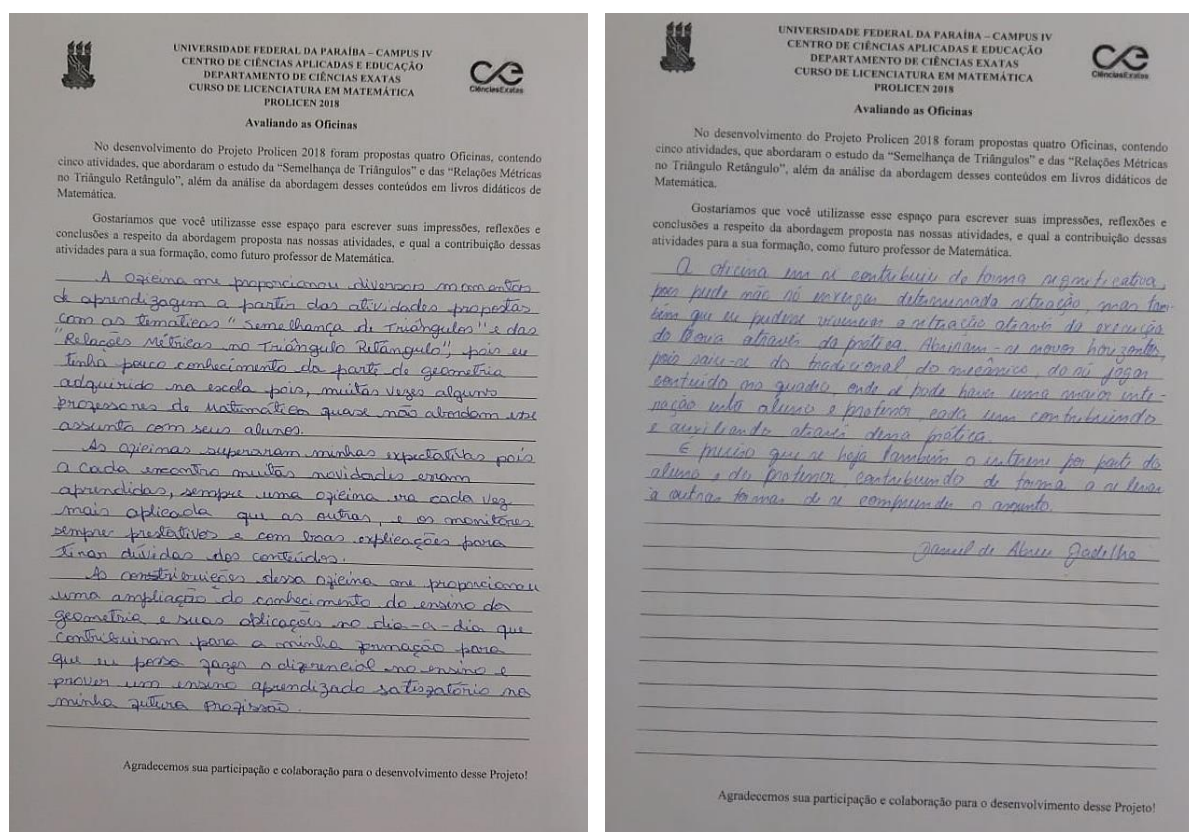
A partir da análise realizada nos livros didáticos de Matemática, os licenciandos foram conduzidos a refletir se o recurso do livro didático por si só é suficiente para uma aprendizagem mais significativa, por parte dos licenciandos, no que se refere aos conteúdos de Semelhança de Triângulos e Relações Métricas no Triângulo Retângulo.

De modo geral, todos os grupos consideraram o livro didático como sendo apenas mais um recurso didático a ser utilizado pelo professor, sendo necessária a busca por outras ferramentas didáticas para possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

Reservamos o espaço final da última oficina para que os licenciandos produzissem um pequeno texto descrevendo suas impressões, reflexões e conclusões a respeito da abordagem proposta em nossas oficinas, bem como qual seria a contribuição dessas atividades para sua formação enquanto futuro professor de Matemática.

Com base nos textos produzidos pudemos perceber que as atividades contribuíram de maneira bastante significativa, ampliando seu conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de Geometria, uma vez que boa parte dos licenciandos relatou uma abordagem deficiente de conteúdos geométricos em seu ensino básico, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Avaliação dos licenciandos C e D a respeito das atividades propostas



Fonte: Arquivo pessoal

O licenciandos participantes das oficinas destacaram a possibilidade ofertada a eles de analisarem o livro didático de forma mais crítica, podendo comparar as abordagens investigativas propostas nas atividades do projeto com a forma como os livros apresentam o conteúdo Semelhança de Triângulos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desenvolvimento do projeto de ensino, foi possível verificar resultados positivos, mesmo com tantos desafios e dificuldades encontrados durante o desenvolver de todas as atividades.

Com os estudos realizados na revisão bibliográfica foi possível aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da Geometria na Educação Básica, especificamente com o uso de materiais didáticos manipuláveis nesse processo, incluindo os trabalhos com régua, compasso e transferidor, que cada vez mais estão sendo menos utilizados nas aulas de Matemática. Compreendemos que para promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos licenciandos, teremos que utilizar os materiais didáticos manipuláveis adequados, bem escolhidos e elaborados.

Com a análise teórica dos conceitos que são relevantes da teoria da Transposição Didática, foi possível perceber que é importante de discuti-la na formação inicial de professores, e ficou evidente a necessidade da utilização da Transposição Didática no ensino de Geometria, sendo indispensável que os docentes formadores e os professores em formação compreendam as etapas desse processo de modo que os conceitos científicos não sejam trabalhados de forma a causar o processo de descontextualização do conteúdo, que distancia o saber do cotidiano dos discentes do saber científico (Matemática formal), e sim deve-se buscar auxiliar de maneira mais efetiva no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

A elaboração das oficinas e suas atividades didáticas do projeto, nos provocou, quanto licenciandos da graduação, o entendimento do quanto precisamos estar atentos a nossa formação e como criar procedimentos adequados, a partir de indicadores bem definidos, que visem o desenvolvimento de habilidades, como reflexão crítica de abordagens trazidas nos livros didáticos, não só no ensino-aprendizagem da Geometria, mas na Matemática como um todo.

Com a realização das oficinas, foi possível perceber as dificuldades que ainda existem na formação inicial de professores, pois os licenciandos demonstraram que ainda precisam desenvolver um pensamento mais crítico com relação ao saber científico e como este pode ser transposto para suas futuras práticas docentes. Além disso, percebemos, também, o quanto os docentes do ensino superior ainda precisam enfatizar essas questões em sala de aula.

Percebemos que a utilização dos materiais didáticos, como a régua, o transferidor e o compasso, foi significativa para uma das dificuldades encontradas durante a realização das atividades, pois a falta de prática dos participantes levou ao atraso das atividades, levando mais

tempo para serem concluídas. Em contrapartida, a utilização foi essencial para que os participantes pudessem aprender e rever os conceitos trabalhados na atividade, assim, fazendo-os refletirem sobre a necessidade dos materiais em suas futuras práticas docentes.

A análise do livro didático também foi um ponto positivo, pois os licenciandos participantes puderam olhar para esse material com mais sensibilidade e conseguir fazer uma análise que enxergasse o quanto é necessário a participação do professor na escolha do material mais comum nas escolas do ensino básico, e que também sejam capazes de futuramente, fazer um planejamento adequado para a utilização dos materiais que vão auxiliar na aprendizagem dos seus alunos.

A partir da avaliação, realizada pelos participantes das oficinas, foi possível perceber que conseguimos alcançar os objetivos propostos no início do projeto, que era de promover uma reflexão a respeito da melhoria da formação inicial de professores de Matemática da UFPB/campus IV, no desenvolvimento das competências, atitudes e habilidades necessárias para o exercício da docência em Matemática, além do domínio e ampliação dos conhecimentos e saberes relativos à área da Geometria, proporcionando assim uma melhoria no ensino-aprendizagem dessa área do conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para concluir, essa experiência proporcionada pelo trabalho desenvolvido no projeto, foi fundamental para uma reflexão sobre importância do professor na formação do educando, como também na sua própria formação, na qual é preciso buscar o desenvolvimento e o enriquecimento de suas competências para formar, cada vez mais, cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Fazer acontecer uma troca de experiência com os licenciandos do nosso curso, que são nossos colegas de disciplinas, nos deu a oportunidade de investigar e analisar juntos as conjecturas e abordagens e, assim, percebermos como colocar em prática todas as reflexões que foram feitas e refletir novamente todos os resultados, pois este é um ciclo que nos prepara para as futuras responsabilidades que teremos após a formação inicial. Essa vivência nos deu a consciência de que não somos apenas transmissores de conhecimentos, mas mediadores que vamos caminhar juntos com nossos alunos do ensino básico, que esperam por um mundo de diversas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:**

Matemática. Terceiro e Quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, João Lucas Marques. **Geometria euclidiana plana**. Coleção do Professor de Matemática. Rio de Janeiro: SBM, 2004.

COSTA, André Pereira da; SANTOS, Marilene Rosa dos. O pensamento geométrico de professores de matemática em formação inicial. **Educação Matemática em Revista - RS**, v. 2, p. 1-20, 2017.

FIORENTINI, D. LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

INEP. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2015): Resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf Acesso em: 27 mar. 2019.

LEIVAS, José Carlos Pinto. **Imaginação, intuição e visualização: a riqueza de possibilidades da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de matemática**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LORENZATO, Sérgio. Porque não ensinar Geometria? **A Educação Matemática em Revista**. Blumenau, SBEM, Ano III, n. 4, 1995.

MATOS, José Manuel, SERRAZINA, Maria de Lurdes. **Didáctica da Matemática**. Lisboa/PT: Universidade Aberta, 1996.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. Ed. ver. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

NASCIMENTO, Wendson César Silva do; SOUZA, Cristiane Fernandes de. Transposição didática e Ensino de Geometria: uma revisão bibliográfica em publicações científicas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife/PE, **Anais [...]**. Recife/PE: Editora Realize, 2018. Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID7016_17092018111647.pdf Acesso em 18/07/19.

OECD. **PISA 2015: Results in Focus**. Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> Acesso em: 20 mar 2019.

PIRES, Célia Maria Carolino; CURI, Edda; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça. (coords.) **Espaço e forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: PROEM, 2000.

RÊGO, Rogéria Gaudencio do; RÊGO, Rômulo Marinho do; VIEIRA, Kleber Mendes. **Laboratório de ensino de geometria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

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

VAN DE WALLE, John. A. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução Paulo Henrique Colonese. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maria Elyara Oliveira Lima¹
Maria Rafaela de Oliveira²
Mirela Máximo Bezerra Silveira³

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo refletir sobre os limites e possibilidade do processo de avaliar na educação infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular. Para execução da investigação optamos pela abordagem qualitativa, realizadas a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Ao longo de nossa discussão situamos a reflexão histórica da educação infantil no Brasil, traçando um paralelo entre os apontamentos legais, com foco na BNCC e suas implicações para a realização da avaliação na educação das crianças pequenas. Diante de toda a discussão, foi possível observar que está implícito ao referido documento curricular a concepção de avaliação mediadora, corroborando com os apontamentos de Hoffmann (2012) e Luckesi (2012). Destarte, essas conceituações teóricas legais apresentam um desafio para o professor da educação infantil, que busca alinhar suas práticas pedagógicas e avaliativas a perspectiva global de desenvolvimento preconizada para essa etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Avaliação, BNCC.

INTRODUÇÃO

Avaliar é um processo complexo que envolve a correlação de várias dimensões que permeiam as aprendizagens a serem analisadas. Quando se pensa sobre esse processo na educação infantil, este ganha contornos ainda mais peculiares, tendo em vista que exige um olhar baseado na compreensão do que configura esta etapa formativa, os sujeitos que dela participam, as práticas docentes, bem como as influências históricas e os direcionamentos legais a ela direcionados.

Desde o final da década de 1980 e meados da década de 1990 as políticas públicas educacionais vêm sendo reestruturadas no sentido de olhar para a educação atribuindo-lhe a percepção de suas peculiaridades. A constituição Federal de 1988 expressa-se como o marco legal que abre espaço para que esta etapa de ensino passe a ser reconhecida como integrante da educação básica, conferindo-lhe lugar na educação sistematizada, porém com uma configuração que a distingue do ensino fundamental.

¹ Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, elyaraoliveira10@gmail.com;

² Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, rafaoliveira800@gmail.com;

³ Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, professora de Ensino Básica, Técnico e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará - IFCE, mirela.bezerra2014@yahoo.com.br;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ratifica esta necessidade e abre espaço para que uma série de documentos legais sejam publicados no sentido de romper com o estigma médico-higienista que atrela a educação da infância ao assistencialismo, que atrelam a formação dos pequenos ao caráter de favor e não de obrigação do estado. Desta feita, configura-se desde então um novo olhar sobre a educação da criança pequena em nosso país, exigindo uma reformulação que vai desde as concepções teóricas que norteavam as práticas de atendimento a este público, até as ações metodológicas, ao currículo e consequentemente ao processo de avaliação realizado nas instituições de ensino infantil.

A Base Nacional Comum Curricular vem inaugurar em sua forma de propor o currículo e as práticas na educação infantil a necessidade de que não somente reelaborem nossa forma de compreender a criança e o processo educativo a ela direcionado, mas, sobretudo, reflitamos sobre a necessidade de desenvolver o tripé de ações do educador da criança pequena “planejar-agir-avaliar”.

Diante disso questionamos: “Quais os limites e possibilidades do processo de avaliar frente a nova proposição curricular assegurada pela BNCC?”; “Existem concepções de avaliar implícitas a organização curricular proposta por este documento?”; “Como é possível pensar o processo de avaliação na educação infantil a partir destes novos direcionamentos legais?”

Na tentativa de responder a estes questionamentos nos propomos ao desenvolvimento deste estudo que tem como objetivo geral refletir sobre os limites e possibilidades do processo de avaliar na educação infantil à luz da BNCC. Para dar conta deste escopo, objetivamos especificamente: Resgatar o processo histórico de constituição da educação infantil em nosso país; Apresentar os direcionamentos legais que norteiam a organização, o planejamento e o processo de avaliação nesta etapa, com foco na BNCC; Discutir sobre o processo de avaliar na educação da criança pequena em face da estruturação curricular proposta pela BNCC.

Nosso texto está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico discutimos de forma breve sobre o processo histórico de desenvolvimento da educação infantil em nosso país. Logo em seguida, discorreremos sobre os direcionamentos legais que norteiam a organização das instituições e práticas educativas na primeira etapa da educação básica, enfatizando a BNCC, enquanto documento legal mais recente neste sentido. No segundo item apresentamos uma reflexão sobre os conceitos de avaliação com foco na efetivação deste processo junto as crianças pequenas, correlacionando aos apontamentos da BNCC e suas reverberações na reelaboração dos modos de avaliar na mencionada etapa de ensino.

Espera-se que nosso estudo possa contribuir para o aprimoramento dos estudos teóricos sobre a avaliação no âmbito escolar, especificamente na educação dos pequenos, bem como,

que viabilize uma melhor compreensão das implicações da BNCC na prática pedagógica construída neste nível de ensino, como também, que impulse a construção de novas possibilidades de avaliar diante dessa nova conjuntura

METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos buscamos desenvolver nossa investigação por meio da abordagem qualitativa, pela análise do objeto em questão a partir do confronto entre as várias dimensões que transpassam sua estruturação (MINAYIO, 2009). Optou-se por essa abordagem por considera-se que ela é a mais conivente a nossa proposta de investigação, uma vez que buscou-se refletir sobre o processo de avaliação na educação infantil, relacionando-o aos aspectos que perpassam intrinsecamente sua realização: elementos históricos, socioculturais, políticos, econômicos e pedagógicos.

Dentro desta perspectiva, realizamos uma pesquisa bibliográfica junto a autores como Andrade (2010), Oliveira (2012), Hoffmann (2012), Luckesi (2012), dentre outros. Efetuamos ainda, um levantamento documental a partir dos dispositivos legais que direcionam e orientam a realização das práticas educativas na educação infantil, tais como: a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular.

Gil (2002) distingue estes dois procedimentos de pesquisa:

A pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. [...] Entretanto, há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas elaboradas mediante documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo. [...] Como em boa parte dos casos os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados. (GIL, 2002, p. 88-89).

O autor deixa claro que existem semelhanças e distinções aos dois procedimentos, ambas oferecem suporte para que se explore um tema com mais profundidade, porém a forma como as informações nos são expostas variam, pois a pesquisa bibliográfica apresenta conceitos que recebem a análise e o direcionamento prévio a partir do teórico que os elaborou ou analisou, Já os documentos apresentam dados “brutos” que vão ser analisados conforme a vertente teórico-epistemológica que o pesquisador define para direcionar sua investigação.

Discordamos em parte dos apontamentos de Gil (2002), no sentido de que nem sempre os documentos podem ser tidos como dados sem tratamento analítico. Quando se fala, principalmente de políticas públicas, como no caso da BNCC, elas revelam de modo intrínseco e que só são perceptíveis a uma análise mais apurada, direcionamentos epistemológicos, e políticos-ideológicos advindos de seus redatores, que não deixam de ser sujeitos sociais imersos em um processo histórico.

Diante disso, deixamos claro que em nosso estudo buscaremos trabalhar com essa perspectiva interpretativa com relação aos documentos examinados. Nossa pesquisa consta assim, de um estudo eminentemente teórico-documental, no qual buscou-se mapear os elementos conceituais e a correlação destes com os direcionamentos normativos e orientadores da prática educativa junto ao público supracitado, no que concerne a temática em questão.

O QUE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS DIZ SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para que possamos situar com maior coerência nossa reflexão sobre o processo histórico da educação infantil em nosso país precisamos apontar três elementos: concepção de criança, conceito de infância e os pressupostos históricos advindos do contexto europeu.

Conforme Andrade (2010) não é possível falar em uma concepção de criança, pois esta adquire variações decorrentes do lugar, momento histórico e sociopolíticos que permeie sua configuração. De acordo com Philippe Ariès em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1978), a criança foi por um longo tempo, que é possível datar ao período medieval, vista como um adulto em miniatura, pois desde o momento em que aprendia a andar passava a ser incluída nas atribuições da família. Sobremaneira, não existia um cuidado, nem tampouco um acompanhamento e a busca de socialização por parte da família no intuito de facilitar esse processo formativo.

No século XVII, devido as mudanças na sociedade europeia novos padrões e sentimentos passam a cimentar as formas de organização: “[...] A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. [...]” (ARIÈS, 1978, p. 06). Modificações que ocorrem simultaneamente a transformações profundas

no âmago da própria sociedade e de sua estrutura econômica. Ao mesmo tempo em que se origina a idade moderna, vigora uma nova conceituação do ser criança⁴.

Conforme Kramer (2001, apud ANDRADE, 2010) a partir destas mudanças a criança passa a ser vista como oposição ao adulto, tanto no que concerne à maturidade biológica e como a “adequação social”. Como um ser em desenvolvimento, que necessita de cuidados e de uma educação específica.

A gênese das instituições de atendimento no cenário europeu ocorreu em concomitância aos processos de mercantilização e industrialização, que alteraram as relações sociais, contribuindo para aumentar as desigualdades sociais e econômicas, engendrando configurações familiares, econômicas e estruturais distintas. Fator esse, que corroborou para o surgimento de concepções diferentes do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente de processos formativos desiguais no atendimento a este público.

Devido a estratificação marcante da sociedade europeia, observa-se a constituição de dois processos formativos vinculados aos aspectos econômicos e culturais, formação de qualidade para a elite e atendimento assistencialista e compensatório para os filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido Kuhlmann Júnior (2000, p. 8, apud ANDRADE, 2010, p. 128-129) assevera,

[...] as instituições de educação infantil, propagadas a partir das influências dos países europeus centrais, na transição do século XIX ao século XX, configuraram um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. [...] as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Quando se observa o desenvolvimento das primeiras instituições de educação infantil no contexto brasileiro, observa-se que elas são o reflexo dos entraves e contradições advindos do contexto europeu, acirrado em nosso país em virtude a todas as dificuldades decorrentes do processo histórico de desigualdades econômicas e político estruturais. A educação infantil inicia-se aqui de forma tardia e ambígua por meio do assistencialismo, médico-sanitarista e compensatório para os pobres e, uma educação integral e de qualidade para a elite brasileira.

De acordo com Oliveira (2011) por volta do início do século XVIII, boa parte da população brasileira vivia na zona rural, no regime oligárquico, e as famílias de fazendeiros

⁴ Jean Jacques Rousseau foi um dos principais intelectuais responsáveis por se pensar a criança a partir de uma compreensão própria de seu desenvolvimento, com características próprias. Além disso, rompe com o ideário do “pecado original” ao afirmar que o homem nasce bom, é a sociedade que o corrompe.

assumiam o cuidado de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, eram recolhidos nas “rodas dos expostos”.

Situação que se altera um pouco em meados do século XIX, período da abolição, marcado pela abolição da escravatura no país, onde se acentua a migração para a zona urbana. Por decorrência destas mudanças é criado em 1875, o primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro. E o segundo, em São Paulo, no ano de 1877 sob os cuidados de entidades privadas. Somente anos depois surgiram os jardins de infância públicos. Isso já expressa a disparidade de oferta e acesso das crianças em virtude da classe social a que estavam inseridas.

As primeiras creches voltadas ao atendimento dos filhos das camadas mais pobres da população brasileira, expandiram-se inicialmente sob o viés assistencialista, priorizando cuidados com a higiene, alimentação e saúde, tendo como escopo principal diminuir os altos índices de mortalidade infantil. Os profissionais que trabalhavam nesses espaços não tinham formação na área da educação não tendo habilitação adequada para oferecer um atendimento com o mínimo de qualidade as crianças. “[...] as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico” (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

A este sentido Andrade (2010, p. 131) ressalta que,

[...] até as primeiras décadas do século XX são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitarista, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância.

As instituições de ensino públicas que eram voltadas ao atendimento das crianças pequenas, realizavam ações no sentido de compensar as carências das crianças pobres. Em 1889 foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu à Criação do Departamento da Criança, em 1919. Kramer (2003, p. 52, apud 2010, p. 132-133) ressalta que estavam entre os objetivos destes órgãos:

Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Observa-se uma ampliação do quantitativo de creches e pré-escolas a partir desse período (OLIVEIRA, 2011). Fator esse que se encontra associado ao processo de urbanização,

que gera a necessidade da inserção das mulheres no mercado de trabalho, principalmente no setor industrial, fazendo emergir a criação de espaços para atendimento dos filhos das operárias.

A imposição desse contexto fez essa situação das mulheres se tornar pauta dos movimentos sindicais e sociais, o que culminou na conquista de alguns direitos, dentre estes a criação de vilas operárias com creches, regulamentação do trabalho da mulher na Constituição das Leis Trabalhistas, em 1943. Mesmo com esses feitos, pouco se avançou no quesito qualidade na educação oferecida as crianças carentes.

No governo militar, mesmo diante da conjuntura de cerceamento, observa-se algumas ações que apontam para a construção de novas perspectivas para a formação da criança pequena. Em 1966, ocorre o I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria do Bem-Estar Social, e que apresenta avanços quanto a uma compressão mais profunda sobre os sujeitos infantis e suas necessidades (ANDRADE, 2010). Porém, é somente nos anos de 1970 que é possível perceber um avanço mais significativo referente as discussões sobre a função social e educacional que deve ser assumida pelas creches e pré-escolas, revelando a necessidade de profissionais capacitados, bem como instituições educativas de qualidade.

Final da década de 1980, percebe mais nitidamente a influência de organismos multilaterais como a Unesco, no sentido de criar e ampliar políticas públicas no âmbito da educação infantil nas regiões norte e nordeste do país, tendo em vista o atraso destas regiões em comparações as demais, no que se refere a criação de instituições de educação infantil, como também de seu funcionamento, capacitação dos professores dentre outros problemas. É nesse período que se originam ações como: o Programa Casulo, administrado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, inserido pelo Ministério da Educação. Ambos realizados de forma informal e sem a estruturação condizente, como ressalta Andrade (2010, p. 144),

[...] a expansão de modelos “não formais” de educação infantil marcados pela improvisação quanto ao espaço físico, material pedagógico e mão de obra; a criação das creches comunitárias e municipais; a presença de profissionais leigos nas instituições e a presença de crianças com mais de 7 anos na educação infantil, com a consolidação de três modalidades de atendimento: creches, pré-escolas e classes de alfabetização.

A década de 1980 é marcado por intensos movimentos sociais, que colocam em pauta a reivindicação das creches e a defesa das crianças e dos adolescentes, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que legitima a creche como dever do estado e

direito das crianças, a funcionar como espaço de educação infantil, complementar à educação familiar.

O QUE AFIRMAM OS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, ratifica a Educação Infantil como direito, definindo-a como primeira etapa da educação básica. A lei esclarece ainda as finalidades dessa etapa, que deve viabilizar a formação integral da criança, pelo desenvolvimento nos aspectos: físicos, psicológicos, intelectual, cultural, social e motor, como complementaridade a ação da família e da sociedade.

A CF de 1988 e a LDB nº 9.396/1996 buscam romper com o caráter assistencialista e compensatório arraigado a estruturação e prática das instituições de atendimento a criança pequena. Contribuindo ainda para a constituição de uma nova compreensão da criança e, concomitantemente, das práticas de educação a ela oferecidas.

As proposições sobre a avaliação nesta etapa de ensino, são postas de forma explícita na LDB nº 9.394/1996, que, na Seção II, do artigo 31 determina que na educação infantil a avaliação do educando “[...] far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Deixa-se claro, desta forma, que a avaliação a ser desenvolvida junto aos pequenos, teve ter por perspectiva a compreensão dos avanços que a criança vai construindo nas diferentes dimensões, sem o intuito de promoção para o nível de ensino posterior.

É assegurada a educação infantil uma estruturação lógica distinta do ensino fundamental, não devendo ser vista como uma transição para algo posterior, mas, como um momento no qual os educandos devem construir um processo de formação global. A avaliação nesse cenário permite a identificação das habilidades já construídas pelos pequenos, como forma de viabilizar um planejamento coerente aos ritmos e peculiaridades destes sujeitos.

Em 1998 é lançado o primeiro documento de orientação curricular para a educação infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), estes orientaram as práticas e organização das instituições de atendimento a criança pequena por mais de uma década. Composto por três volumes, esta apresenta desde as reflexões conceituais sobre o ser criança, perpassando pelas orientações pontuais quanto ao trabalho pedagógico com as áreas do saber.

A avaliação é compreendida a partir deste documento como um processo que deve ser realizado diariamente nas práticas educativas desenvolvidas na primeira etapa da educação básica. Para tanto, apontam-se a observação e o registro como um dos principais instrumentos que o educador precisa utilizar para conseguir ter uma compreensão mais sólida da evolução formativa dos educandos.

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 58-59).

O documento enfatiza ainda, que a avaliação realizada juntos aos pequenos, não pode ser vista sobre a ótica da promoção e/ou da preparação para o ensino fundamental, nem tampouco se limitar ao trato com apenas uma das áreas que permeiam a formação da criança, como por exemplo, a linguagem, especificamente a aquisição da leitura e da escrita. Limitar a avaliação e o processo educativo do educando a uma área é inviabilizar a este sujeito maiores possibilidades de desenvolvimento.

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas “classes de alfabetização” que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade (BRASIL, RECNEI, 1998, p. 59).

Posteriormente, no ano de 2010 são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta legislação retoma muitos dos aspectos já preconizados no RCNEI (1998) como as concepções de criança e educação infantil, porém estabelece princípios, fundamentos e diretrizes mais atualizados frente ao contexto social e político estrutural, tendo em vista que se processa um intervalo de pouco mais 12 anos para a promulgação desta lei.

As DCNEIs (2010, p. 12) corroboram com a mesma concepção de criança preconizada no documento anterior afirma que esta deve ser compreendida como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A criança é vista como um ser que se desenvolve a partir da exploração de variadas linguagens, que por meio do toque, da vivência, das brincadeiras, constrói conhecimento e se

reelabora enquanto sujeito social, que está imerso a contextos sociais e históricos variados. Observe-se que se assegura aos pequenos a necessidade de uma educação que englobe a sua formação integral, não há preconização de uma área as demais. O que exige dos educadores uma postura investigativa do processo de construção formativa dos educandos. Para tanto, os docentes que atuam com esse público precisam educar seu olhar para conseguir observar, identificar e intervir nas médias de aprendizagens de forma significativa e com qualidade.

Essa perspectiva conceitual está atrelada ao currículo que deve ser oferecido na formação dos pequenos, e conseqüentemente aos processos de avaliação que são elaborados e vivenciados nas instituições de ensino de nosso país. Vejamos o que as DCNEIs (2010) dizem a este respeito.

O currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEIs, 2010, p. 12, grifos nossos).

Salienta-se a construção de um currículo “vivo” que se perfaz e se reelabora nas vivências e situações propiciadas cotidianamente nas instituições de educação infantil de modo a assegurar as crianças a compreensão de suas necessidades e conhecimentos extraescolares. Estes devem servir de mote para viabilização de práticas que perpassem simultaneamente sua construção, pelo acesso ao patrimônio cultural que a humanidade produziu, como também sejam reconhecidas como sujeitos nesse percurso produtivo.

No âmbito desta perspectiva curricular as DCNEIs (2010) revelam uma ótica avaliativa que reforça a visão que se manifesta no RCNEI (1998). Novamente assegura-se a ideia de uma avaliação que busque compreender o desenvolvimento da criança, todavia, as diretrizes evidenciam de forma mais pontual a necessidade de que as instituições de educação infantil, criem procedimentos avaliativos que estejam adequados as particularidades e ritmos de aprendizagem das crianças, de modo a garantir organização e continuidade a esse acompanhamento formativo. Essa avaliação deve englobar:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e

aprendizagem da criança na Educação Infantil. (BRASIL, DCNEIs, 2010, p. 29).

Salienta-se mais uma vez a necessidade de que os profissionais que atuam no seguimento de ensino supracitado acompanhem o processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças por meio de registros diversos, que perpassam desde a elaboração de fichas, relatórios e pareceres descritivos, até a utilização de fotografias, vídeos, áudios etc. É importante que essa documentação específica e única a realidade de cada criança chegue até aos pais, não somente para que a família conheça o trabalho que é executado junto aos seus filhos, mas, como forma de estreitar os laços, aumentar a confiança, romper estigmas e tornar os pais parceiros na formação integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o documento legal mais recente quanto as disposições curriculares sobre a mencionada etapa de ensino. Fruto de intenso de debates e processos de consulta que datam desde 2015, quando é lançada sua primeira versão, este documento é aprovado e homologado em meio a intensas contradições.

A BNCC (2017) retoma os marcos legais já mencionados, para reforçar a concepção de formação integral, todavia, expressa uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas, rompendo e indo além de muitos dos elementos postos nos documentos anteriores. Dentre as principais alterações destaca-se a divisão da educação infantil em três faixas etárias de atendimento; a busca por garantir direitos de aprendizagem no processo educativo dos pequenos; a delimitação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, bem como a estruturação da organização curricular em campos de experiências.

Com estas novas proposições o documento confere a etapa da educação infantil uma caracterização própria, que engloba o planejamento, a seleção das abordagens e atividades utilizadas, na tentativa de romper com os resquícios das visões e práticas assistencialistas, compensatórias e de antecipação da estrutura do ensino fundamental junto as crianças pequenas, já mencionadas em nosso apanhado histórico.

A BNCC apresenta a seguinte disposição de faixas etárias para o atendimento em creches e pré-escolas: 0 a 1 e 6 meses de vida (bebês); 1 e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas); 4 a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas); Esta divisão permite que o planejamento pedagógico seja elaborado de acordo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são específicos a cada idade. Além disso, confere uma nomenclatura específica para se referir ao público atendido na educação infantil, uma vez que, nesta etapa os

profissionais atendem crianças pequenas com uma caracterização distinta das crianças do ensino fundamental.

Mesmo o documento não apresentando um tópico específico para tratar do conceito de avaliação que deve orientar a ação docente na supracitada etapa, observa-se de forma implícita que esta divisão viabiliza aos educadores a construção de diagnósticos e registros mais detalhados quanto ao aprendizado dos pequenos, à medida que, os docentes passam a ter clareza dos objetivos de aprendizagem de cada faixa etária.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento encontram-se dispostos a partir dos campos de experiências, é importante situar que esta organização rompe claramente com a proposição de um currículo por áreas do saber no âmbito da educação infantil. Os campos de experiências apesar de englobar habilidades específicas a cada dimensão formativa dos educandos, apresentam uma interdependência que se configura a tal ponto, que mesmo quando se situa no planejamento a abordagem de um campo, os demais acabam sendo trabalhados de forma simultânea.

Essa organização possibilita a efetivação de um planejamento global das aprendizagens, bem como, de um trabalho docente marcado pela multimodalidade de linguagens que perpassam a formação das crianças. A BNCC (2017) dispõe sobre cinco campos de experiências, a saber: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017).

O documento ainda apresenta os direitos de aprendizagem que devem ser assegurados no atendimento em creches e pré-escolas, perpassando o planejamento, as vivências, e o processo avaliativo. São dispostos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Estes direitos devem perpassar toda a organização da educação oferecida na referida etapa, por meio de práticas pedagógicas que garantam a sua efetivação por parte das crianças.

Percebe-se a proposição de uma estruturação pedagógica que exigirá dos educadores que atuam no âmbito da educação infantil uma verdadeira “revolução” em sua forma de planejar e acompanhar o percurso formativo das crianças na busca de garantir esses direitos. No próximo tópico aprofundamos um pouco os dispositivos organizacionais postos neste documento, analisando-o de modo mais pontual sobre a ótica da avaliação.

AVALIAÇÃO: AMPLIANDO NOSSO OLHAR A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Quando se pensa sobre o conceito de avaliação vem à mente várias ações que comumente são a este associadas, tais como: medir, julgar, classificar, analisar, acompanhar, diagnosticar, identificar dentre tantas outras. Observemos que as primeiras condutas dizem respeito a uma postura que visa exclusivamente mensurar algo, seja em termos quantitativos ou qualitativos.

Nas relações sociais essa visão revela-se sob a forma de julgamento das posturas, dos conhecimentos e das ações, que culminam numa classificação, ordenamento e hierarquização. Frases como “Maria é mais inteligente que Joana”, “Maria tem um conhecimento superior aos demais alunos, enquanto Joana não aprende de forma alguma”, acabam por conceber a avaliação como forma de rotular, selecionar e promover as pessoas.

Quando se situa essa conceituação ao âmbito escolar, ela ganha contornos ainda mais sedimentados, à medida que, fruto do contexto histórico disposto no primeiro tópico deste texto, temos o resultado de todo um trajeto de desigualdades, que moldou a educação por um alinhamento as exigências socioculturais e político-econômicas que foram sendo gestadas. Desse construto carrega-se nas instituições de ensino de nosso país um conceito de avaliação associado a classificação, seleção, hierarquização e autoritarismo do sujeito que avalia para com o sujeito que é avaliado.

O que se expressa em todo um legado no qual o uso da avaliação, atrelado a perspectiva tradicional de ensino, servia muito mais para segregar, e inviabilizar a muitos a permanência na escola, do que para promover uma aprendizagem satisfatória. Uma avaliação que se limitou a construção de juízos de valor e estigmatização dos estudantes, direcionando-os a ficar à margem do processo educativo⁵.

Complementando essa reflexão Luckesi (2012, p. 33) afirma que:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fato que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo para aceita-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum [...] estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

⁵ Utiliza-se aqui o conceito de marginalidade a partir da perspectiva conceitual abordada por Dermeval Saviani em livro “Escola e Democracia” ao analisar as pedagogias não críticas.

A este sentido Luckesi (2012) nos alerta para o fato de que a avaliação pode contribuir para duas vias: a domesticação dos educandos ou a sua humanização. Essa compreensão permite entender que o ato de avaliar está atrelado a visão de educação, de educando, e de sociedade que os profissionais de educação defendem. E isso fica evidenciado ao retomarmos a perspectiva de educação e de avaliação que vem sendo construída junto a educação infantil em nosso país a partir dos direcionamentos legais que abordamos.

Quando se retoma o processo histórico nota-se que a partir de meados da década de 1970 esta conceituação vem dando lugar a uma outra, que está ligada as últimas ações que expressamos, que preconiza a análise, o acompanhamento e o diagnóstico no sentido de compreender os elementos que se relacionam a situação de aprendizagem dos educandos.

Apresentando uma perspectiva alinhadas a esta conceituação Hoffmann em seu livro “Avaliação e educação infantil” (2012, p. 13), defende que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. A partir desse delineamento começa-se a construir uma perspectiva global de avaliação que exige dos educadores uma nova forma de lidar com o processo educacional dos estudantes.

Ressalta-se neste conceito a necessidade de acompanhamento do percurso formativo, deixando implícito que as aprendizagens não ocorrem em um tempo determinado, exigindo do educador um olhar mais aguçado para identificar o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser reforçado. Outro fato que Hoffman assevera é que se avalia com a finalidade de promoção de aprendizagem que se constrói alicerçada no acompanhamento.

Esse processo precisa ser executado por meio de “instrumentos de acompanhamento”. Os registros feitos através de relatórios descritivos, pareceres, registros fotográficos ou audiovisuais devem servir de “termômetro” para que o educador consiga realizar o processo de avaliação. Desse modo, jamais pode-se limitar o ato avaliativo ao instrumento. Este é apenas um dos elementos que compõem esta ação (HOFFMANN, 2012).

A avaliação não é assim, o momento estanque, deve tida como um processo que envolve diferentes ações do fazer pedagógico. Dentre estas Hoffmann (2012) destaca a necessidade da observação, da reflexão e da mediação. Conceitos que requerem do educador conhecimento teórico e pedagógico para saber direcionar seu olhar de forma aguçada, no sentido de perceber os entraves e as habilidades construídas pelos educandos, para a partir desses refletir e saber criar situações mediadoras que viabilizem o avanço na aprendizagem.

Ao se referir especificamente a educação infantil Hoffmann (2012) reforça a necessidade desse olhar sensível por parte dos educadores. Olhar que só se instrumentaliza a

medida que o docente tem uma compreensão conceitual clara e definida sobre o ser criança, o seu modo de estar no mundo, de lidar com o conhecimento, de elaborar e reelaborar conceitos, de interagir com os outros sujeitos sociais. Isso implica para os professores a construção de uma curiosidade permanente sobre as crianças com as quais eles lidam, compreendendo as dimensões que cerceiam sua construção. Desta feita, “a ação educativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento etc” (HOFFMANN, 2012, p. 26).

A BNCC (2017) não define de forma explícita o conceito de avaliação que deve guiar a prática docente dos professores na educação infantil. Porém deixa implícita, por sua forma de propor a organização e as práticas neste segmento formativo, delineamentos que contribuem para os educadores possam pensar e exercer a avaliação através do planejamento e execução das atividades pedagógicas.

Ao dispor sobre os direitos de aprendizagem a BNCC (2017) explicita uma série de ações que devem ser garantidas às crianças nas vivências que a elas são oferecidas nas creches e pré-escolas. Salienta-se no documento que é direito fundamental da criança:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BNCC, BRASIL, 2017, p. 36).

Para assegurar aos educandos a realização destes direitos é preciso efetivar um planejamento que tenha por base três aspectos principais: a autonomia da criança; as linguagens que ela utiliza; que elas são sujeitos sociais que precisam interagir. Para viabilizar ações educativas que contemplem essa perspectiva formativa os educadores precisam romper com muitos estigmas que ainda cerceiam suas práticas, o primeiro deles é a ideia de preparação para o ensino fundamental, no qual está incutida a ideia de promoção ou de preparação para outro estágio.

A criança precisa ser vista como sujeito de aprendizagem, que constrói experiências a todo momento, interagindo e assumindo papel principal em sua formação. Deste modo, ela

precisa vivenciar estes direitos no período no qual se realiza a educação infantil, e não ser “preparada” ou “ajustada” para uma estrutura formativa a *posteriore*. Para viabilizar a efetivação destes direitos é preciso que os professores atuantes neste segmento tomem a avaliação como guia direcionador de seu planejamento e de sua ação pedagógica. Sobremaneira, o docente necessita cotidianamente identificar nas necessidades e anseios dos educandos, ter clareza de quais aspectos ele já construiu e sobre quais dimensões exige intervenção.

Os campos de experiência apresentam-se como outro referente norteador do processo avaliativo na etapa supracitado, pois como assegura a BNCC (2017, p. 38) eles “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Desta feita, devem perpassar simultaneamente toda a estruturação do processo pedagógico.

Cada campo apresenta um ou mais áreas que precisam ser trabalhadas para a garantia do desenvolvimento global da criança. O campo **o Eu, o outro e o nós**, preconiza, por exemplo, a formação identitária da criança, assegurando que a ela sejam oferecidas situações e brincadeiras que viabilizam a interação social, de modo a ampliar a compreensão que esta vai adquirindo de si mesma, pelo confronto e a troca de experiências com outras crianças, seja da mesma faixa etária, sejam de idades distintas, ou até mesmo com os adultos.

Por conseguinte, o educador precisa realizar ações avaliativas de diagnóstico para identificar as noções que a criança já possui sobre seu papel no mundo, a forma como ela lida com os objetos que a cerceiam, com os coleguinhas na sala de atividades, com os próprios e demais sujeitos que com ela convivem. Sem a perspectiva de avaliação mediadora, preconizada por Hoffmann (2012) esta percepção torna-se limitante, à medida que, o professor, forjado sobre o ideário da conceituação que Luckesi (2012) vem chamar de domesticador, não é capaz de realizar.

O campo Corpo, gestos e movimento complementa esse processo de formação identitária, à proporção que, permite a criança a ampliação de sua noção de corporeidade, desenvolvimento gradativamente uma compreensão mais sólida de seu esquema corporal. A criança conhece o mundo principalmente através do corpo, é por meio dele que senti e expressa seus desejos e anseios, que ela se comunica com o mundo e com os outros sujeitos sociais. Sendo assim, este se configura como porta de interação entre os pequenos e a realidade que os cerca.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BNCC, BRASIL, 2017, p. 38-39).

A exposição destes dois campos expressa claramente a interdependência que existe entre os campos de experiências, de modo que, um não é compreendido e efetivamente contemplado na prática pedagógica, sem a compreensão dos demais. O professor de educação infantil precisa ter conhecimento e clareza do que cada um destes campos representa, das concepções de desenvolvimento, planejamento e avaliação que permeiam a BNCC, uma vez que, esta, consistirá daqui por diante, como principal legislação que norteará sua ação docente. Essa percepção permite delimitar mais pontualmente os delineamentos e a promoção de atividades e vivências que contribuam para a formação dos pequenos.

A avaliação que é preconizada na BNCC está atrelada aos demais documentos legais que já mencionamos ao longo do texto, assim como aos conceitos defendidos por Luckesi (2012) e Hoffmann (2012). Porém, esta proposição curricular, vai além destes direcionamentos, à medida que expressa uma forma de organização do processo pedagógico, e da avaliação ainda mais complexa, que requer das instituições de ensino e de seus profissionais uma leitura mais profunda deste documento, para que possam caminhar em seu processo de efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebe, o percurso histórico da educação infantil em nosso país evidencia a consolidação tardia de uma compreensão mais sólida sobre a educação da criança pequena, uma vez que, é somente a partir da década de 1980 que se consegue de fato, assegurar a educação da criança pequena como primeira etapa da educação básica, que é dever do estado em parceria com a família. Devido a isso, ainda se mostram arraigadas as práticas e as concepções pedagógicas que orientam e se efetivam nas instituições de ensino infantil os resquícios do caráter assistencialista, compensatório e de antecipação do ensino fundamental.

Os apontamentos legais avançaram consideravelmente no sentido de reforçar a necessidade de compreender a educação da pequena infância a partir de uma configuração própria, que assegura a criança pequena um processo educativo pautado na formação integral. Estes dispositivos reconhecem a necessidade de um olhar e de uma ação docente que considere

a criança como sujeito social de direitos, que assim como lida com o mundo, interfere nele, e deste modo, se reelabora constantemente.

Quando a concepção de avaliação, vê-se claramente que todos os demais documentos, e mais recentemente a BNCC reconhecem a importância de se desenvolver neste segmento de ensino uma prática de acompanhamento e mediação do processo de aprendizado e desenvolvimento dos pequenos.

O documento corrobora claramente com a literatura teórica atual sobre avaliação, representada principalmente por Hoffmann (2012) e Luckesi (2012), contribuindo para que se reforce e consolide nas instituições de educação infantil desse país uma prática avaliativa e pedagógica que realize a mediação e impulsione o desenvolvimento dos educandos com qualidade.

Mesmo diante dos avanços é preciso ponderar ainda que, que há muito que se avançar no sentido de garantir a formação integral e global que os educandos necessitam no âmbito das instituições de educação infantil do nosso país, isso porque quando se confrontam esses avanços em termos legais e teóricos, que reverberam na prática pedagógica dos educadores, outros entraves se colocam para a oferta de vivências pedagógicas significativas, ao passo que, ainda existe uma grande luta para a educação infantil, no que diz respeito a sua manutenção e funcionamento, tendo em vista que os recursos disponíveis por vezes muitas nas creches e pré-escolas ainda são precários e limitados diante das exigências e da necessidade que a educação da criança pequena requer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: na trilha do direito**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em <<<http://books.scielo.org>>> Acesso em 24 Maio 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (tradução de Dora Flaskman) 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A, 1978. Disponível em <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia,%20Ari%C3%A9s.pdf>> Acesso em 24 Maio 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (3ª versão). Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC\SEB, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Planalto Central. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa de (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

AVALIANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 5º ANO: QUAIS OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE?

Cristiana Barra Teixeira ¹
Maria Cezar de Sousa ²
Ronaldo Campelo da Costa ³

RESUMO

O estudo versa sobre uma pesquisa realizada com professoras do Ensino Fundamental da rede municipal de Picos-PI sobre a formação matemática para ensinar no 5º ano do Ensino Fundamental, destacando os desafios que elas enfrentam. A pesquisa teve como objetivo: avaliar o ensino de Matemática no 5º ano a partir dos desafios da prática docente. Optamos pela pesquisa qualitativa descritiva, utilizando-se de entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os resultados da análise indicam a necessidade de melhorar a formação inicial, dando ênfase no conhecimento Matemático. Constatou-se evidências de que as professoras vivenciaram uma formação insuficiente e por outro lado elas não conseguem assumir o desafio de reverter essa desvantagem. Percebemos que as nossas interlocutoras semeiam o despreparo para ensinar Matemática no solo das dificuldades do contexto no qual atuam. Embora em depoimento elas tenham admitido a necessidade de estudar e atualizar-se através de diversos meios informativos, na realidade elas permanecem reproduzindo ações que geram resultados muito parecidos, cotidianamente.

Palavras-chave: Avaliação, Matemática, Desafios da prática docente.

INTRODUÇÃO

Ser professora de Matemática no 5º ano, na contemporaneidade, demanda uma formação que ultrapasse a expectativa de simplesmente saber os conteúdos matemáticos e seus procedimentos de ensino. Requer uma formação, que segundo Mendes (2007, p. 113) possibilite “[...] preparo científico, (acadêmico e pedagógico) técnico, humano, político-social e ético”. Essa formação tem muitas faces, pois resulta das muitas interações sociais construídas ao longo de uma vida, vai da formação inicial à formação continuada num processo flexível que permite ao professor formar-se na e pela prática pedagógica, cotidianamente, na interação com os outros sujeitos das relações pedagógicas, nos muitos contextos em que atua durante os muitos anos de exercício da profissão.

Tecendo esses aspectos percebemos que para ser professora faz-se necessário um contexto de atuação no qual os saberes da formação serão tomados, reformulados, por vezes

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU - MG, cristiana1976barra@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - RJ, mariacezarsousa@hotmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP – ronaldocampelo@ifpi.edu.br

descartados, outros serão reelaborados, mas, de fato, é na prática, na atuação pedagógica que o professor se torna professor.

Dessa maneira, vemos que a prática pedagógica exige de cada professor a capacidade de articular de forma engenhosa os diferentes tipos de saberes, dentre eles o saber pedagógico, dissipando a ideia reducionista de que o bom professor precisa, apenas, ter domínio dos conteúdos a serem ensinados, embora seja evidente a importância deles.

Nesse estudo, considerando o ensino de Matemática no 5º ano e os desafios da docência, ponderamos algumas inquietações sobre ser professora desse componente curricular, especificamente nessa série, considerando nossas vivências no cenário da escola de educação básica. Desse modo, propomos uma avaliação desse ensino a partir dos relatos das professoras colaboradoras sobre ser professora de Matemática e vivenciar o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Assim, indagamos: quais são os desafios da docência no ensino de Matemática no 5º ano? Considerando que a prática docente é intencional e configura-se em função do contexto social e das demandas específicas de cada etapa escolar, propomo-nos a avaliar o ensino de Matemática no 5º ano a partir dos desafios da prática docente.

METODOLOGIA

Todo procedimento metodológico tem como objetivo delinear o caminho a ser percorrido no desenvolvimento de uma pesquisa. A metodologia dá origem ao método, e este possibilita a pesquisa. Nessa tessitura, buscamos apoio na pesquisa qualitativa, tendo em vista que este tipo de pesquisa, segundo Moreira (2006, p. 73) explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. Detém, conforme Chizzotti (2006, p. 78), a descrever o comportamento humano e social, num determinado contexto e num determinado tempo, ressaltando os elementos culturais que envolvem e são envolvidos com o objeto de estudo. “A abordagem qualitativa se fundamenta na relação entre o mundo real e o subjetivo, há uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Assim, a pesquisa qualitativa apreende e legitima os conhecimentos de modo peculiar, primeiro porque o conhecimento não é uma conexão de dados isolados, e, segundo porque o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Além disso, sabemos que o objeto é dinâmico, possui significados e relação com os sujeitos concretos em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006).

Nesse sentido, optamos pela pesquisa qualitativa descritiva uma vez que Gil (2002, p. 422) afirma “[...] a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinado fenômeno”. Realizamos a pesquisa qualitativa descritiva considerando que sua aplicabilidade está especificamente relacionada ao problema da pesquisa, assim como, aos seus objetivos. Esse tipo de estudo é preferido quando há intenção de estudos acerca da atuação prática.

Como cenário dessa pesquisa, temos um grupo de 5 (cinco) escolas públicas da rede municipal da cidade de Picos Piauí. No desenvolvimento da proposta, consideramos que estar no local onde os fenômenos estudados acontecem, investigando-os, garante maior possibilidade de os resultados serem fidedignos, conforme Gil (2002). Desse modo, o pesquisador qualitativo necessita se comportar de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora.

A partir de nossa experiência profissional, selecionamos aleatoriamente as escolas públicas municipais que ofertam o 5º ano do Ensino fundamental. A partir de então, estivemos em cada uma das escolas apresentando nossa proposta de estudo e convidando as professoras que ensinam Matemática na referida série.

Por adesão, 5 (cinco) professora dentre as 8 (oito) convidadas, constituíram o grupo de partícipes da investigação. Em contato com as docentes, expusemos os propósitos do estudo, fazendo esclarecimentos indispensáveis e prestando explicações acerca da temática abordada, agendando dia, e horário para coleta de dados. Chizzotti (2006), indica que os participantes de uma pesquisa elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados. Neste estudo, eles são especificamente 5 (cinco) professoras de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas definidas como campo desta pesquisa.

Acordamos com as participantes a preservação da identidade de modo que oferecemos segurança em relação à privacidade pessoal e profissional delas. Assim, utilizamos codinomes os quais foram escolhidos entre nomes de pesquisadoras matemáticas brasileiras. Assim, em nosso grupo de professoras estão os seguintes nomes: Cecilia Salgado⁴, Celina Figueiredo⁵, Elaine Pimentel⁶, Helena Lopes⁷, Sandra Santos⁸.

Como instrumento de coleta de dados fizemos uso da entrevista semiestruturada. Sobre este instrumento, Trivinos (1987, p. 147) esclarece que,

⁴ Pesquisadora da UFRJ

⁵ Pesquisadora da COPPE, UFRJ

⁶ Pesquisadora da UFRN

⁷ Pesquisadora da UFRJ

⁸ Pesquisadora da UNICAMP

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.

A entrevista semiestruturada descortinou elementos essenciais do ensino de Matemática realizado pelas professoras participantes do estudo, porque estávamos no local onde o ensino acontece, diante das professoras, sentindo a profundidade do que era dito por elas individualmente. Sobre esse procedimento nas pesquisas sociais, Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 120) dizem que “[...] além de permitir uma obtenção mais direta e imediata dos dados, serve para aprofundar o estudo, complementando outras técnicas de coleta de dados”.

Na sequência do estudo, os dados encontrados foram apreciados atendendo aos pressupostos da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2009, p. 9), envolve “[...] um conjunto metodológico [...] que se aplica aos discursos extremamente diversificados”. Sê uma dentre as muitas outras formas de interpretar o conteúdo de um texto”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores das séries iniciais, conhecidas como professores generalistas ou polivalentes porque são professores de todas as disciplinas curriculares, deixam a formação inicial com uma bagagem mínima de habilidades, saberes e conhecimentos sobre Matemática. Esses professores reservam dúvidas, conflitos, desafios, receios em torno do ensino de Matemática para a própria prática pedagógica.

A esse respeito, Sousa (2010, p. 128) afirma que:

As orientações para a prática docente envolvendo a área de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental durante a formação inicial do pedagogo representam uma série de desafios a serem enfrentados. Isso ocorre, principalmente, se considerarmos os problemas recorrentes que envolvem o processo de ensino e aprendizagem em Matemática nas instituições escolares em nosso país. Estas orientações tornam-se relevantes, também, pelo reconhecimento das dificuldades matemáticas manifestadas por muitos adultos, inclusive aqueles que se tornam professores e que, de alguma forma, sua atuação docente se reflete na aprendizagem dos alunos e na visão que estes desenvolvem acerca dessa disciplina.

Os desafios da formação matemática dos professores de polivalência passaram a ser objeto de estudo e pesquisa que evidenciam a estreita relação entre os problemas formativos e

os problemas de ensino e aprendizagem em Matemática. As orientações cabíveis na formação inicial têm importância, inclusive, no reconhecimento das dificuldades vivenciadas pelos professores.

Segundo Gomes (2002, p. 363):

[...] a aprendizagem matemática ainda se constitui em um grande problema, tanto para as crianças quanto para os professores que estão sendo formados nos cursos de Pedagogia, o que favorece a criação de sujeitos fóbicos e analfabetos matematicamente.

Os professores de polivalência atuam fundamentados muito mais nas experiências pessoais, que tiveram ao longo da vida escolar com professores de Matemática, do que da experiência formativa construída na academia. É necessário, ainda, perceber que nas suas experiências durante a escola básica, enquanto alunos, os futuros professores foram construindo suas crenças e concepções acerca da matemática e do seu ensino, sejam estas positivas ou negativas. Assim, urge a necessidade de uma formação centrada no desenvolvimento da predisposição e aptidão para raciocinar matematicamente, além do gosto pela disciplina. Nessa perspectiva Carvalho (1990), esclarece que se os professores, durante os processos formativos, não vivenciarem experiências que os façam sentirem-se capazes de entender a Matemática, eles dificilmente aceitarão tal (in) capacidade em seus alunos.

As pesquisas na área indicam a necessidade de garantir que a formação matemática dos professores dos anos iniciais de fato seja garantida, vencendo os impasses entre ensinar conteúdos ou simplesmente abordar os aspectos metodológicos. São realçadas as experiências que conseguem articular as duas abordagens, articulando teoria e prática, oportunizando resgatar o acesso ao conhecimento matemático que na Educação Básica não foram apreendidos por estes futuros profissionais do ensino.

O conhecimento matemático tem grande importância na formação desses professores, sem dissociar-se da didática. É preciso fazer matemática, saber como e porque ensinar essa disciplina. A formação centrada no desenvolvimento da pesquisa, da investigação e do questionamento busca melhorar a habilidade de ensinar.

Sousa (2009, p. 188) revela que o processo de formação inicial em relação à Matemática é marcado por “[...] diversas dificuldades que estão relacionadas à caracterização da prática formadora, às orientações matemáticas para a prática docente do futuro professor e à percepção da relação teoria e prática durante a formação inicial”. Dessa forma, a atenção a esses aspectos na formação inicial, torna-se imprescindível.

Ser professor é uma tarefa no mínimo muito complexa. Ensinar Matemática, então, é um fazer muito difícil. Na verdade, as dificuldades que engessam a ação docente são objeto de estudos de muitas pesquisas, porém, a produção científica sobre esta temática demonstra uma preocupação especial em relação aos professores em início de carreira.

Os professores iniciantes enfrentam o que Silva (1997, p. 54) chama de “[...] choque com a realidade”. Trata-se de uma tradução do impacto provocado pelas suas vivências na prática, constituindo-se numa fase que pode perdurar por um período instável, de mais ou menos seis anos. Segundo a autora, neste período, os docentes sofrem seus primeiros impactos com a realidade escolar, sendo levados a refletir as posturas que, em seus cotidianos, adotam como possibilidades de ação, e ainda, estabelecem interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão ou não se tornar definitivas para suas ações docentes.

Compreendemos que o choque com a realidade pode, ainda, acontecer quando o professor, independentemente de sua experiência profissional, experimenta um novo desafio como uma nova escola ou uma nova série por exemplo. Especificamente falando das professoras participantes deste estudo, enfatizamos que apesar da experiência que elas já acumulam no exercício da docência, continuam impactadas com a realidade do contexto educacional que vivenciam. Enquanto professoras de polivalência no 5º ano experimentam situações que despertam surpresa, espanto, admiração, além de dúvidas e preocupações.

Talvez as situações a serem vivenciadas em sala de aula sejam idealizadas e as professoras estejam distante da convicção de que o imprevisto marca a prática pedagógica, isto é, nem sempre os saberes já construídos serão eficazes diante da realidade, muitas vezes as decisões precisam ser tomadas em acordo com a oportunidade, instantaneamente, no imprevisto, porém com a segurança necessária ao equilíbrio das interações ocorridas no contexto da sala de aula.

Essas nossas afirmações podem ser confirmadas nos discursos das professoras diante do questionamento sobre ser professora de Matemática no 5º ano, ao expressar suas opiniões sobre as dificuldades encontradas diante da turma, dos alunos, das deficiências de aprendizagem, da indisciplina, da falta de interesse, da falta de acompanhamento, do descompromisso dos professores, do trabalho solitário, da formação ineficiente, da falta de reflexão sobre a ação. Os elementos que caracterizam a realidade são evidentes em todas as falas, e estão a seguir apresentados.

As dificuldades de leitura, poucas estratégias de resolução são conhecidas pelos alunos; não temos muitos materiais para ensinar; falta reflexão, empenho e compromisso pela maioria dos professores (Cecilia Salgado).

Enfrentamos dificuldades por falta de formação, os alunos não sabem muita coisa, têm poucas habilidades, têm problemas demais, a escola não subsidia nossa prática, não temos apoio nem orientação pedagógica (Celina Figueiredo).

Com muitas dificuldades e problemas, temos poucos momentos de estudos coletivos e quando estamos em formação procuro ouvir mais do que falar, aproveito todas as informações. Nossos problemas são praticamente os mesmos independente da escola: desinteresse dos alunos, abandono familiar, falta de habilidades (Elaine Pimentel).

Os alunos chegam ao 5º ano com muita deficiência em matemática. Tem nível de leitura e escrita razoável, mas não têm muitas habilidades matemática. Eles vivenciam muita matemática fora da escola, mas têm dificuldades na sala de aula. Falta interesse e apoio familiar também (Helena Lopes).

Com muitas dificuldades e deficiências. a escola pública enfrenta muitos problemas. O ensino enfrenta a indisciplina, o desinteresse (Sandra Santos).

Realçamos o que menciona a partícipe sobre a falta de reflexão e compromisso dos professores. Tais elementos constituem-se no viés para o “redirecionamento pedagógico em busca do aperfeiçoamento docente”, conforme explica Mendes (2007, p. 111). Esta autora explicita que compromisso denota um sentido “político-ético-pedagógico” que o ato de ensinar enquanto uma prática que supõe preparo específico exige.

A esse respeito, Moysés (1995, p. 14) explica que envolvimento e responsabilidade se definem pelo “engajamento do educador com a causa democrática expressada pelo processo de instrumentalizar o aluno política e tecnicamente, ajudando-o a construir-se como sujeito”.

O conflito expresso pela partícipe Cecília é comum entre muitos professores, uma vez que sua atuação enfrenta cotidianamente muitos dilemas. Contudo, ressaltamos que o papel de cada professor diante desse conflito é focar o pensamento na dimensão social de seu trabalho. Isso porque sua profissão tem uma função social e conseqüentemente produz resultados sociais.

A formação docente deveria instrumentalizar política e tecnicamente os professores, talvez essa seja uma das lacunas deixadas pelo processo formativo das professoras, porém, a instrumentalização técnica e política faz parte da constituição individual de cada cidadão, logo, cada professor deve assumir uma “postura de compromisso e competência pela ação-reflexão-ação” (MENDES, 2007. p. 113).

Na fala da partícipe Celina Figueiredo fica evidente a preocupação com a discrepância na aprendizagem dos conteúdos matemáticos assim como, a falta de subsídio e orientação pedagógica dentro da escola. Sobre a Matemática ensinada, Santos (2010, p. 107) afirma que a disciplina “é ensinada de modo a ser difícil”. Sousa (2016) chama a atenção para os discursos que vão nos constituindo profissionais da educação matemática e remete-nos a refletir como

são produzidos os discursos sobre o conhecimento disciplinarizado de matemática no curso de pedagogia.

Ainda nessa perspectiva, Santos (2010), tece uma crítica aos currículos que apontam para a abstração precoce e privilegiam o quantitativo dos conteúdos em detrimento da qualidade da aprendizagem ressaltando também a ênfase nas descobertas como uma tendência dos currículos em processo de generalização que privilegiam metodologias inovadoras assegurando a participação ativa dos alunos.

No entanto, na realidade investigada, importante frisar que as atividades de criação, participação, trabalhos em grupo, e de pesquisa por demandarem tempo e exatamente por este motivo são as primeiras a serem suprimidas quando os professores são chamados a prestar contas do calendário escolar, da carga horária da disciplina e dos conteúdos a serem ministrados.

Flato (1994) alerta os professores de Matemática sobre a necessidade de convertê-la numa disciplina fácil, deixando subentendido que ela é difícil. Os alunos experimentam essa concepção de disciplina chata, difícil, complicada e acabam perdendo interesse, especialmente porque as situações de não aprendizagem são sempre constrangedoras.

Quando a partícipe Celina destaca que seus alunos no 5º ano sabem pouca coisa, desenvolveram poucas habilidades, confirma a premissa de que o aluno vai criando uma aversão à Matemática porque não aprendeu imediatamente, não dominou a linguagem, não construiu novos conhecimentos.

Agora, no que diz respeito à falta de subsídios e orientação pedagógica dentro da escola, ênfases da fala da referida professora, percebemos a necessidade de um suporte teórico metodológico para sua atuação, uma vez que, a sua formação Matemática não atende à demanda de sua prática enquanto professora de Matemática. Mas, admitir a necessidade de orientação está próximo de perceber a importância de buscar uma formação Matemática mais específica.

A esse respeito Arroyo (1996) esclarece que o desenvolvimento profissional se apoia na reflexão sobre a ação, na capacidade de explicitar os valores das escolhas pedagógicas, no enriquecimento de ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa escolar.

O desinteresse dos alunos, a falta de estudos coletivos, a pouca formação, o abandono familiar, as poucas habilidades matemáticas marcam a fala da professora Elaine Pimentel. Esta professora inter-relaciona vários fatores que dificultam sua atividade docente: poucos momentos de estudos coletivos, desinteresse dos alunos, abandono familiar, falta de habilidades.

Sobre o desinteresse dos alunos em relação à matemática, ressaltamos que, estando cursando o 5º ano, eles já experimentaram muitas vivências com a Matemática ensinada na escola, sendo provável que o desinteresse tenha uma relação direta com o tipo de ensino que os alunos da professora experimentaram nas séries anteriores e/ou continuam experimentando.

Os alunos precisam ter interesse pela Matemática, ter prazer de estudá-la, querer descobri-la, fazer relação com as experiências cotidianas. A esse respeito, Brito e Alves (2000, p. 112) afirmam que o professor de Matemática tem função primordial de “[...] passar para o aluno o conhecimento adquirido, de maneira que esta ciência vá se fixando pelos alunos gradualmente tendo importância para a sua vida”.

Garcia (1999) trata a problemática da desarmonia escola e família mostrando que se faz necessário provocar uma reflexão na comunidade escolar e familiar sobre as responsabilidades educativas de cada uma das partes de forma que se busque alternativas adaptadas à realidade de cada escola, de acordo com a proposta pedagógica. O autor defende a ideia de que o trabalho coletivo e participativo favorece o compromisso de todos os envolvidos com a educação.

A partícipe Helena Lopes afirma que os alunos vivenciam muito a Matemática fora da escola, mas tem dificuldade com a Matemática ensinada na sala de aula. É fácil perceber que a Matemática da escola não encontra significado na vida cotidiana dos alunos. O papel mediador do professor de Matemática lhe atribui a função de encontrar no contexto vivenciado por seus alunos as várias possibilidades de utilizar os conceitos matemáticos que serão abordados em sala de aula.

Dessa forma, D’Ambrósio (1989) refere-se ao conhecimento matemático na dinâmica com o cotidiano através de todas as interpretações que o aprendiz faz sobre suas experiências e especialmente se trata de um fenômeno matemático. Libâneo (1998, p. 89), afirma que “[...] o professor desempenha uma profissão que precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas”. Relacionar Matemática com as experiências cotidianas é uma possibilidade prazerosa de aprender, de construir opinião, de participar e de percebê-la na beleza da vida.

Ainda sobre ser professora de Matemática no 5º ano, surge o elemento indisciplina dos alunos na fala da partícipe Sandra Santos. A indisciplina na escola é uma temática muito debatida. Segundo Garcia (1999) a indisciplina escolar, sobrevive da notória ausência de uma cultura disciplinar preventiva nas escolas, bem como a falta de preparo adequado por parte da comunidade escolar para lidar com os distúrbios de sala de aula, onde a indisciplina facilmente se expressa e que a própria escola pode estar ensinando e reforçando. Os alunos, muitas vezes,

tornam-se indisciplinados porque estão alheios às propostas de ensino que se perpetuam na sala de aula.

A gestão democrática da sala de aula compartilhada com os alunos associada às propostas inovadoras de ensinar Matemática podem minimizar a indisciplina. Muitas vezes, os alunos são indisciplinados porque não estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, não tem familiaridade com a linguagem utilizada, assim como não conseguem aprender através das metodologias contempladas.

Parece que o educador, ao entrar em sala, esquece de todo o restante do mundo: dos conflitos mundiais, da globalização, das injustiças sociais, enfim, é como se as paredes da sala de aula impedissem a entrada de objetos estranhos não previstos pelo programa adotado pela escola. E é esse programa que precisaria e muito ser repensado, pois

[...] só quando sai da disciplina e consegue contextualizar é que o educando vê ligação com a vida, [...] se o conteúdo trabalhado tiver relação com a vida do educando, o êxito será maior, mas para isso é preciso, [...] construir uma ponte entre o mundo real, isto é, o das sociedades modernas em constante transformação e o mundo da escola, que tem diante de si a tarefa de formar os cidadãos (PETRAGLIA; GOUVÊIA; DELLAGNELO, apud MARANGON 2002, p.19-25).

Não nos resta dúvida de que ensinar Matemática no contexto observado na pesquisa parece uma missão muito difícil. As dificuldades giram em torno do aluno, enquanto sujeito aprendiz, a partir da ênfase na indisciplina, no desinteresse, na falta de aprendizagens prévias, na agressividade entre outros elementos que interferem negativamente no ensino e na aprendizagem.

Fiorentini et al (1998, p. 319) trata a prática pedagógica como uma instância de problematização e (re)tradução dos saberes da formação docente, assim, diz, que o saber do professor “não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é produzido”.

O ensino de Matemática no 5º ano, última série da primeira etapa do Ensino Fundamental, requer habilidades e competências das professoras que demandam uma recorrência ao processo formativo. De modo geral, a formação Matemática dessas professoras restringe-se às experiências vivenciadas na própria vida escolar, associando-se a estas vivências a pouca formação específica, em Matemática, ou em Metodologia do ensino de Matemática, experimentada na formação inicial. Porém, a realidade do contexto da prática pedagógica é dinâmica e exigente, e nessa realidade cada professora lança mão da formação que traz consigo e vai reformulando-a a partir dos saberes que constrói no exercício da ação docente em sala de

aula. Formação inicial e realidade escolar se encontram inevitavelmente, e, sobre essa relação, pontuamos, a seguir, algumas considerações a partir da investigação realizada.

O professor precisa de uma formação que o possibilite, pedagógico-didaticamente, desenvolver conhecimentos sólidos e eficazes, capazes de garantir aprendizagens minimamente satisfatórias quanto às áreas de conhecimento em que atua.

O desafio do ensino de Matemática é exatamente estabelecer uma conexão com a realidade social, cultural e econômica da sociedade na qual o aluno está inserido, suscitando assim a efetivação da importância dos conteúdos matemáticos para a melhoria e resoluções de problemas da vida dos educandos.

Então, pedimos às professoras que falassem sobre os desafios de ensinar Matemática e as respostas colhidas são apresentadas e analisadas a seguir:

Os desafios têm relação com o contexto social que eles vivenciam: pobreza, violência, drogas etc. Eles são alunos com bagagem cheia de situações conflituosas daí a indisciplina, a indiferença, o desinteresse. Mas eles são carentes e quando são bem tratados despertam interesse. A maioria gosta de vir e assistir aulas de matemática. Eles gostam mais de matemática porque eles acertam mais as perguntas que faço (Cecília Salgado).

Formação deficiente e desinteresse dos alunos, além de apoio da família que não existe nunca (Celina Figueiredo).

Fico sempre tentando descobrir o que fazer para que eles aprendam, prestem atenção. Pergunto-me como devo fazer, mas diariamente acabo repetindo o que faço devido à falta de interesse dos alunos tenho que controlar a turma, enfim, eles são difíceis, mas adoro estar aqui com eles (Elaine Pimentel).

A deficiência de habilidades em alguns alunos. A indisciplina na grande maioria deles. As mínimas condições materiais para o ensino na escola pública. Por outro lado, temos a chance de explorar a riqueza de conhecimentos cotidianos que esses alunos trazem porque eles vivenciam muitas matemáticas fora da escola (Helena Lopes).

A indisciplina e as deficiências de habilidades matemáticas são as dificuldades. Porém o nosso maior desafio é explorar as vivências matemáticas cotidianas (Sandra Santos).

A relação com o contexto social, especialmente os conflitos vivenciados fora da escola, a indisciplina, o desinteresse, a carência afetiva e ao mesmo tempo a aptidão pelos conteúdos matemáticos, são os elementos desafiantes para o ensino de Matemática na visão da professora Cecília Salgado.

Diante da realidade conflituosa apresentada pela professora, vemos que seus alunos gostam de matemática, respondem corretamente aos questionamentos, então eles possuem

habilidades para solucionar os problemas matemáticos. Não queremos minimizar a interferência negativa do contexto social apresentada por Cecília, contudo, o fato é que na escola os alunos aprendem mais do que os conteúdos transmitidos. Aprendem, também, atitudes que podem influenciar na segurança, na afetividade, no desenvolvimento da autonomia. Muitas decisões podem ser tomadas, ou deixarem de ser tomadas pelos alunos no momento de resolver um problema, por meio de atitudes que caracterizam autonomia, heteronomia, conformismo, insegurança, significância positiva ou negativa em relação ao objeto de aprendizagem. Luckesi (2002, p.127) ressalta que:

Ao assimilar os conhecimentos, o educando assimila também as metodologias e as visões de mundo que os perpassam. O conteúdo do conhecimento, o método e a visão de mundo são elementos didaticamente separáveis, porém, compõe um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real.

O desinteresse pelos conteúdos matemáticos é o desafio com o qual a professora Celina Figueiredo se depara nas aulas de Matemática. A falta de interesse por quaisquer conteúdos não pode ser naturalizada no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário, faz-se imperioso que o professor investigue por que os alunos são desinteressados. A resposta a esta procura pode estar na relação estabelecida entre professor e aluno. Esta relação tem um papel importante para o ensino e aprendizagem da Matemática, pois se houver um distanciamento entre os dois ou a falta de diálogo entre eles, o aluno poderá não acompanhar as explicações, o que poderá ocasionar uma recusa ao saber matemático.

As atitudes dos alunos refletem no desempenho escolar e os professores podem contribuir para mudar as atitudes negativas por parte dos alunos. De forma que, importante se faz que este profissional manifeste sempre confiança no potencial de todos os estudantes, acredite na possibilidade de terem acesso aos conhecimentos matemáticos e valorize os conhecimentos que o aluno já possui, assim como as diferentes estratégias para a solução de problemas.

A partícipe Elaine Pimentel proclama a necessidade de recorrer sempre às mesmas estratégias devido à indisciplina de seus alunos como o desafio que precisa ser vencido. Esta professora assume a responsabilidade de conduzir a turma e o processo de ensino, porém sabemos que o professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos, devendo, portanto, esclarecer que as decisões devem ser coletivas e compartilhadas. Libâneo (1998, p.86) esclarece que essa prática,

Leva o professor a pensar em sua prática, fazendo assim uma auto-avaliação sobre sua forma de executar uma aula. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática.

Esse profissional é um sujeito que se transforma em sujeito da construção e da reconstrução do saber ensinado, considerando a situação social, econômica e cultural do aluno. Torna-se capaz de refletir sobre sua prática pedagógica e consegue transformar sua aula e sua postura diante dos seus alunos.

Em controvérsia, muitas vezes a primeira preocupação da professora de Matemática é fazer com que os alunos fiquem calados para ouvi-la “[...] é importante que o aluno ‘preste atenção’, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la” (LIBÂNEO, 2005, 78). Numa perspectiva de ensino tradicional, os professores desejam que os alunos continuem sentados e calados passivamente durante as explicações.

A partícipe Helena Lopes aborda as mazelas do ensino que experimenta com seus alunos diariamente, mas enaltece o desafio de explorar os conhecimentos matemáticos que seus alunos já produziram fora da escola. Esse desafio é apresentado também pela professora partícipe Sandra Santos. Dessa forma realçam quão importante é reconhecer a conexão entre o conhecimento matemático escolar e o cotidiano, assim como, é indispensável a unicidade entre eles.

A esse respeito, D’Ambrósio (1989, p.16) refere-se ao conhecimento matemático na dinâmica com o cotidiano. Neste caso, compreende que o professor deve sempre, em sua prática pedagógica, lembrar que “[...] o aluno está constantemente interpretando seu mundo e suas experiências e essas interpretações ocorrem inclusive quando se trata de um fenômeno matemático”.

Essa conexão exige competência e habilidade do professor que, por muitas vezes, usufruiu de uma formação incapaz de atender a essa demanda, porém, Lorenzato (2008), afirma que os obstáculos encontrados pelo professor não o eximem da responsabilidade de ser competente. Dessa forma, cabe a cada um preencher as lacunas herdadas de sua formação inicial e, com isso, providenciar sua formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos que no 5º ano, o ensino de Matemática enfrenta dificuldades dado a formação matemática das professoras que não atende à demanda social da disciplina nessa série,

associando-se a prática pedagógica gerada a partir dessa formação. As docentes colaboradoras experimentam as dificuldades de ensinar Matemática no contexto da escola pública municipal de Picos-PI, os problemas sociais e/ou individuais dos alunos acabam ganhando mais espaço do que a própria Matemática, e por trás desse cenário adormecem estratégias inovadoras assim como as propostas de contextualização dos conhecimentos Matemáticos.

A matemática tem papel primordial na formação dos alunos especialmente porque desempenha de forma equilibrada e associada do seu papel na formação de capacidades intelectuais, na construção do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, nas situações da vida cotidiana, nas atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

A necessidade de melhor formação, mais conhecimento Matemático, não anula a necessária formação contínua. Se, por um lado as professoras vivenciaram uma formação insuficiente, por outro lado elas não conseguem assumir o desafio de reverter essa desvantagem. Percebemos que as nossas interlocutoras semeiam o despreparo para ensinar Matemática no solo das dificuldades do contexto no qual atuam. Embora em depoimento elas tenham admitido a necessidade de estudar e atualizar-se através de diversos meios informativos, na realidade elas permanecem reproduzindo ações que geram resultados muito parecidos, cotidianamente.

A importância da contextualização e interação no processo de ensino-aprendizagem, ainda, merece atenção especial em estudos sobre o ensino de Matemática. Assim, acreditamos que esse trabalho pode contribuir para a reflexão acerca da melhoria da qualidade do ensino de Matemática, sobretudo contribuindo com uma reflexão sobre os processos formativos dos professores. Não concluímos a discussão sobre esta temática e acreditamos que este estudo pode contribuir com pesquisas futuras, além do que, compartilhamos as reflexões aqui construídas com todos os professores e professoras de Matemática, desejando que estudos posteriores possam ser realizados dando profundidade e continuidade a esta discussão. Encerramos enunciando que novos questionamentos podem ser elaborados a partir desta escritura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-68

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2009.

BRITO, J. B.; BRITO, V.G. P.; ALVES, M. C. A avaliação de desempenho e a liturgia do poder disciplinar: um estudo de caso. In: **Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas**

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

de Pós-Graduação em Administração, 2000, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ANPAD, 2000. (CD ROM).

CARVALHO, D. L. **Metodologia do ensino de matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

D'AMBRÓSIO, B.S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989.P.15-19.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p.307- 355.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FLATO, M. **O poder da matemática**. Lisboa: Terramar, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, LTDA, 1999.

GOMES, M. G. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Contrapontos** – ano 2 – n. 6 – p. 423-437 – Itajaí, set./dez. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2008.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera. **A Didática em Questão**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARANGON, C.; LIMA, E. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, São Paulo: abril, agosto, n. 154, p.19-25, ago. 2002.

MENDES, B. M. M. Formação de professor: reflexões sobre o aprender a ensinar. In: IBIAPINA, I. M. L. de; CARVALHO, M. V. C. de. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 69-78.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Luiz Gonzaga Caleff. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOYSÉS, L. M. **O Desafio de saber ensinar**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

SANTOS, C. A. dos. **Os Saberes Pedagógicos e a Prática de Professores de Matemática: uma relação possível?** Teresina: Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2010.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80, 1997.

SILVA, C. P. da. Sociedades e Revistas científicas fundadas no Brasil entre 1889 e 1989. **Revista UNIANDRADE**, Curitiba, v.2, n.3, p.5-18, jul./jun. 2001.

SOUSA, M. C, de. **O Conhecimento Disciplinarizado em Matemática**: discursos que produzem e são produzidos no currículo de Pedagogia da UFPI-PI (1984-2014). Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, V. G. de. **Da formação à prática pedagógica: uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo**. Teresina: 2010. 218 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CLOZE E A COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL

Maria Juliana de Macêdo Silva ¹
Verônica Maria de Araújo Pontes ²

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estado da arte sobre a técnica de Cloze e a compreensão leitora na produção científica nacional na última década, compreendendo o recorte temporal de 2008-2018. Para sua composição, utilizamo-nos de pesquisa bibliográfica a partir de três fontes de pesquisa: os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), artigos e dossiês da Revista Leitura: Teoria & Prática e teses de doutorado e dissertações de mestrado presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nosso intuito é saber o que vem sendo pesquisado sobre a temática entre nossos pares, para isso, o referencial teórico-metodológico perpassa, dentre outros, por autores como Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002) para apresentarmos conceito e características que envolvem um estado da arte e Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) que discutem sobre a técnica de Cloze. Os resultados frutos dessa pesquisa nos mostram que ainda são poucos os trabalhos que discutem essa temática nas fontes aqui consideradas, o que reforça a importância da nossa contribuição teórica para propagação e discussões acerca do universo que envolve a técnica de Cloze.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Cloze, Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade muito se tem discutido sobre literatura, letramento, escrita e afins, e é com o intuito de contribuir com essas discussões e debates e de promover novas descobertas que esse estado da arte sobre a produção acadêmica em relação ao Cloze na última década no Brasil foi desenvolvido.

O nosso objetivo, a partir dos trabalhos selecionados, foi conhecer quais as modalidades que vem sendo utilizadas pelo Cloze, quais os níveis dos alunos onde os testes de Cloze estão sendo aplicados, se há correlação entre o teste de Cloze e outros testes e os principais resultados alcançados a partir de sua utilização.

¹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) – /UERN/UFERSA/IFRN. Licenciada em Pedagogia pela UERN, julliemacedo@bol.com.br.

² Pós-Doutora e Doutora em Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela UERN/UFERSA/IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Letras pela UERN, veronicauern@gmail.com.

Segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 13), a técnica de Cloze é uma “[...] ferramenta que permite tanto o diagnóstico quanto a intervenção nas dificuldades associadas à compreensão de textos [...]”. O teste de Cloze possibilita que os leitores e as leitoras que dele fizerem uso desenvolvam suas próprias estratégias de leitura, estimulem e desenvolvam um pensamento crítico-reflexivo. Ainda de acordo com Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 14):

[...] o termo Cloze é originado do conceito de “*closure*” (fechamento) no sentido de complementação. Analogamente, pode-se pensar em uma figura em que falte um pedaço que deve ser completado de maneira a garantir a integridade da forma completa. Para tanto, as pessoas utilizam como recurso sua experiência passada ou sem conhecimento prévio, bem como seu raciocínio [...].

É importante destacar que o teste de Cloze apresenta muitas variações em seu formato, pois se adequa às necessidades de cada pesquisador que o utiliza. Em sua forma tradicional, de acordo com Joly (2009, p. 123), se caracteriza por “[...] eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada [...]”. Os estudos que apresentamos ao longo desse trabalho nos mostram a eficiência do Cloze enquanto técnica para o diagnóstico de compreensão leitora e apontam-nos possibilidades teórico-metodológicas para novos tipos de pesquisa serem desenvolvidos.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa revelam que a técnica de Cloze aparece ainda de maneira tímida entre as fontes escolhidas para análise, os trabalhos analisados associam a técnica de Cloze a outros testes metodológicos que envolvem compreensão leitora, contemplando desde estudantes de Ensino Fundamental até estudantes de Ensino Superior. Nesse sentido, acreditamos que nossa investigação contribui para o fomento de discussões acerca do tema, uma vez que nosso mapeamento apesar de contemplar a última década no Brasil, traz trabalhos que compreendem apenas os anos de 2010-2017.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento de nosso trabalho sobre o uso da técnica de Cloze na última década no Brasil, foram utilizadas três fontes de pesquisa: o GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED, a revista *Leitura: Teoria & Prática*, CAPES/Qualis: Periódicos como A2 em Letras/ Linguística e B1 em Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com um recorte

temporal que corresponde aos anos de 2008 a 2018, com o objetivo de conhecermos o que vem sendo estudado sobre a temática entre professores, educadores e pesquisadores.

Apoiamo-nos nos textos de Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002) para discutirmos sobre os fundamentos da pesquisa do tipo estado da arte ou do conhecimento, sobretudo os procedimentos adotados e a importância desse tipo de pesquisa para o campo acadêmico e científico. A pesquisa possui um caráter bibliográfico e em seus dados analisados, constam: teses, dissertações, artigos, dossiês e pôsteres. A seleção dos trabalhos foi feita por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave que corresponderam ao descritor escolhido durante a busca, que foi “Cloze”.

Segundo Ferreira (2002), O Brasil, dentre outros países, tem produzido diversos trabalhos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” que tem como objetivo mapear a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento a partir do interesse do pesquisador e são reconhecidas por “[...] realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258). Essas, por sua vez, se evidenciam enquanto categorias em cada trabalho e no conjunto deles. A partir dos trabalhos selecionados sobre determinado tema, conhecemos o que está sendo publicado e que assuntos permeiam essas publicações.

Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Conhecer, discutir e analisar as produções já existentes sobre um campo de investigação é essencial nos tempos de hoje, em que passamos por mudanças sociais, econômicas, políticas e científicas todos os dias. Dessa forma:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39).

As informações contidas e análises feitas em trabalhos desse tipo possibilitam examinarmos os temas e as perspectivas de como estão sendo abordadas e pesquisadas, transformando-se assim em uma elaboração de conteúdo valiosa para o campo acadêmico. Trabalhos do tipo estado da arte ou do conhecimento possuem um caráter bibliográfico por

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

buscarem responder características que estão sendo enfatizadas e destacadas em pesquisas advindas de diversos lugares e de inúmeros níveis metodológicos e temporais. Essas produções podem ser de diversas categorias, desde teses de doutorado, dissertações de mestrado até publicações em periódicos e anais de eventos.

Ferreira (2002) descreve as técnicas adequadas para desempenhar investigações do tipo estado da arte, destacando dois momentos distintos para o pesquisador que o realiza. Um primeiro de interação do pesquisador com a produção acadêmica por meio de quantificação e de identificação dos dados bibliográficos, no qual é possível identificar os dados significativos dos trabalhos analisados, por exemplo, autor ou coautores, orientador, ano de produção do trabalho, local, data e área de produção. E um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, que acontece a partir da catalogação dos trabalhos, nessa etapa, é preciso identificar as tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas.

Nessa segunda etapa o objetivo, conforme Ferreira (2002), é responder para além de “quando”, “onde” e “quem” produz, incluindo “o quê” e “como” produz. Essa exploração é feita por meio da leitura dos resumos que constam em cada trabalho. Aqui as dificuldades que se apresentam são diversas e de diferentes tipos, para que o objetivo dessa etapa seja atingido é necessário um bom resumo apresentado e uma leitura atenta desses resumos para extração das informações.

Ferreira (2002 *apud* Garrido, 1993, p. 262) orienta sobre o que deve constar no resumo para que ele seja considerado de boa excelência: “[...] o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais.”.

Paralelo ao título e resumo, alguns pesquisadores ao realizarem estudos do tipo estado da arte ou do conhecimento optam por analisar também as palavras-chave e escolhem descritores de acordo com seu objetivo na pesquisa, funcionando como auxiliares na pesquisa quando se tem resumos mal construídos e informações pouco relevantes.

Muito se tem falado sobre estado da arte e estado do conhecimento. Mas, quais são as suas diferenças? Há semelhanças? O que os define? Romanowski e Ens (2006) nos esclarecem essas dúvidas. Para elas:

Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada [...] pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e

apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área [...] (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 41).

Estados da arte constituem-se como ferramentas importantes para se realizar balanços de áreas específicas do conhecimento, organiza as informações existentes e localiza as lacunas presentes. Enquanto o estado da arte possibilita uma visão geral do conhecimento científico produzido, pois se utiliza de várias fontes de pesquisa, o estado do conhecimento “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 40) levando-nos a conhecer as reflexões sobre determinado tema em um espaço tempo a partir de uma ou algumas fontes de pesquisa.

O mapeamento e os resultados encontrados a partir da investigação realizada através desse estado da arte se configuram como um balanço do que foi produzido nos últimos dez anos no Brasil, sobre, através e por meio do Cloze como instrumento de pesquisa, suas contribuições para o campo acadêmico e científico, teórico, metodológico e prático, além de apresentarmos lacunas a serem preenchidas, como também dicas de pesquisas a leitores atentos e curiosos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira fonte de coleta de trabalhos, por nós utilizada, foi os Anais da ANPed, que é uma associação nacional e sem fins lucrativos que une vários programas de pós-graduação em Educação e, por consequência, estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados na área. Para a construção desse estado do conhecimento, foi selecionado o GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, no qual se encontram reunidos os trabalhos referentes à leitura, compreensão leitora e seus derivados.

Como nosso interesse temporal começa nas pesquisas publicadas sobre o Cloze a partir do ano de 2008 e se estende até os dias atuais, iniciamos nossa busca na 31ª Reunião Anual da ANPEd e concluímos na 38ª Reunião. Aqui nossa pesquisa parte do ano de 2008, tem uma ausência de publicação no ano de 2014, retornando em 2015, mas uma ausência em 2016 e voltando no ano de 2017. Tais ausências se justificam pelo fato que a partir de 2013 o encontro tornou-se bienal. Sendo assim, analisaremos produções de 7 anos compreendidos entre 2008 e 2018. Essa primeira seleção nos levou ao encontro de 161 trabalhos, nos quais 139 são artigos e 22 são pôsteres, organizados na tabela a seguir:

Tabela 01 – Total de artigos e pôsteres encontrados entre a 31ª e a 38ª Reunião Anual da ANPEd.

REUNIÃO	LOCAL	PERÍODO	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS	QUANTIDADE DE PÔSTERES ENCONTRADOS
31 ^a	Caxambu/MG	19 a 22 de outubro de 2008	18	01
32 ^a	Caxambu/MG	04 a 07 de outubro de 2009	18	02
33 ^a	Caxambu/MG	17 a 20 de outubro de 2010	17	01
34 ^a	Natal/RN	02 a 05 de outubro de 2011	23	06
35 ^a	Porto de Galinhas/PE	21 a 24 de outubro de 2012	17	02
36 ^a	Goiânia/GO	29 de setembro a 02 de outubro de 2013	13	07
37 ^a	Florianópolis/SC	04 a 08 de outubro de 2015	20	02
38 ^a	São Luís/MA	01 a 05 de outubro de 2017	13	01

Fonte: Produção das autoras (2018).

As edições da reunião da ANPED se concentram sempre no mês de outubro e aprova um número considerável de trabalhos em formato de artigos e um número menor de trabalho na modalidade de pôsteres. Uma vez aplicados os filtros de análise escolhidos, que seguem o padrão de: título, resumo e palavras-chave, totalizamos nenhum trabalho encontrado que tratam ou fazem referência ao uso da técnica de Cloze. O resultado nos surpreendeu, pois são anais de um evento que concentra publicações de todas as regiões brasileiras que, em sua grande maioria, contam com financiamento.

Dando sequência ao nosso mapeamento, é hora de apresentarmos nossa segunda fonte de pesquisa, a revista *Leitura: Teoria & Prática*, CAPES/Qualis – Periódico como A2 em Letras/Linguística e B1 em Educação, com um recorte temporal permanecendo o mesmo, publicações compreendidas entre os anos de 2008 a 2018.

O site da revista em sua descrição de apresentação embora a retrate como quadrimestral, a mesma está em uma frequência bimestral entre os anos de iniciais de suas publicações em 1982 a 2015 e no caráter trimestral a partir de 2016 até os dias atuais. A revista é a única publicação brasileira específica da área de leitura e atualmente é editada pela Associação de

Leitura do Brasil (ALB), que concede a versão impressa aos seus associados e viabiliza para venda em sua Livraria Virtual.

O periódico é composto por textos inéditos, em formatos de artigos, dossiês, resenhas e ensaios que são escritos por professores e pesquisadores de diversas universidades e também da educação básica. São aceitas publicações em português e espanhol e também em inglês, que são traduzidas e, posteriormente publicadas.

Em sua totalidade, apresenta artigos voltados para a leitura e seus desdobramentos, o processo de formação inicial e continuada de professores e tem auxiliado a produção de políticas públicas relacionadas ao livro e à leitura. A seguir apresentamos uma tabela sobre quais anos e a quantidade de artigos publicados em cada edição considerados em nossa análise:

Tabela 02 – Total de artigos encontrados na revista Leitura: Teoria & Prática entre os anos de 2008 – 2018.

VOLUME DA REVISTA	NÚMERO DA REVISTA	ANO DA REVISTA	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
26	50	2008	07
26	51	2008	06
27	52	2009	07
27	53	2009	07
28	54	2010	08
28	55	2010	08
29	56	2011	09
29	57	2011	10
30	58	2012	10
30	59	2012	04
31	60	2013	10

31	61	2013	07
32	62	2014	10
32	63	2014	07
33	64	2015	10
33	65	2015	09
34	66	2016	08
34	67	2016	07
34	68	2016	08
35	69	2017	08
35	70	2017	09
35	71	2017	07
36	72	2018	08

Fonte: Produção das autoras (2018).

A partir de nosso recorte temporal 2008 – 2018, tivemos para análise 23 edições, totalizando 184 artigos. Aplicando o filtro descritor “Cloze” para título, resumo e palavras-chave dos artigos foram encontrados nenhum trabalho. Dessa forma, repetindo o resultado de nossa fonte de pesquisa anterior, a Anped. Para concluir o estado da arte que aqui realizamos, temos nossa terceira e última fonte de coleta de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que funciona como um sistema de busca bibliográfica e acumula e divulga de forma digital teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas reconhecidos desde o ano de 1987.

O sistema possibilita a busca por teses de doutorado e dissertações de mestrado a partir do título, nome do autor e/ou palavras-chave além de disponibilizar também filtros que facilitam nossa pesquisa, como: tipo de pesquisa, ano, autor, orientador, banca, grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, instituição e biblioteca depositária.

Para a seleção das teses de doutorado e dissertações de mestrado aqui apresentadas e, por vezes, analisadas nesse espaço, aplicamos o seguinte descritor no sistema de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: “Cloze”, uma vez que nossa intenção é descobrir como a técnica de Cloze vem sendo desenvolvida, onde está sendo aplicada, em que campos teóricos está presente e como se realiza na prática. Essa primeira busca simples nos levou a um resultado de 132 trabalhos.

Quando adicionamos o primeiro filtro que correspondeu ao tipo, selecionamos mestrado e doutorado que nos trouxe a 125 resultados. Para o recorte temporal, a produção acadêmica compreendida entre os anos de 2008 a 2018, nos encaminhou a 71 trabalhos. Para a grande área do conhecimento, optamos por Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar por entendermos que conversam diretamente com a linha de pesquisa que fazemos parte no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, intitulada Ensino de Línguas e Artes e, por consequência, também com nosso programa de mestrado que apresenta características inter e multidisciplinares. Esse filtro nos conduziu a 20 trabalhos, onde 16 são da grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes e apenas 04 trabalhos correspondem a grande área Multidisciplinar.

Esses 20 trabalhos resultaram em 16 pesquisas destinadas à nossa análise, já que 04 não fizeram menção ao Cloze. Assim, dentre os 16 trabalhos, 13 são do tipo Dissertação de Mestrado e 03 são Teses de Doutorado. Em seguida, apresentamos o quadro 01 contendo o nome do autor ou autora do trabalho, ano de publicação, tipo do trabalho, título do trabalho, local de origem do trabalho e as quatro categorias que os analisamos: modalidade que o Cloze foi utilizado, nível dos alunos que ele foi aplicado, o Cloze e outros testes e os principais resultados alcançados, respeitando também o ano de publicação.

Quadro 01 – Trabalhos selecionados para análise categorizados.

AUTOR/AUTORA DO TRABALHO	ANO DO TRABALHO	TIPO DO TRABALHO	TÍTULO DO TRABALHO	LOCAL DE ORIGEM DO TRABALHO	CATEGORIA 1: MODALIDADE QUE O CLOZE É UTILIZADO	CATEGORIA 2: NÍVEL DOS ALUNOS ONDE O TESTE DE CLOZE FOI APLICADO	CATEGORIA 3: O TESTE DE CLOZE E OUTROS TESTES	CATEGORIA 4: PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS
	2010	Tese	Estratégias de compreensão	Pontifícia Universidade				O método <i>parafrásico o-sintético</i> favorece as estratégias de

ALVES, Sandra Maria Leal.			leitora e de Produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos	de Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Avaliar a eficácia do método <i>parafrás- tico-sintético</i>	Estudantes do curso de Letras/Port uguês.	Teste de Cloze + Teste de resumo	aprendizagem e melhora o desempenh o dos alunos no que se refere à compreensã o leitora e a produção de resumos de textos científicos.
MORAIS, Maria das Dores de.	2010	Dissertação	Papel da Compreensão Leitora na Resolução de Problemas Matemáticos	Universida de Católica de Pernambuco – UNICAP	Investigar se a competência a leitora dos alunos interfere na compreensão dos enunciados dos problemas de Matemática	Uma turma de 4ª série de uma escola municipal.	Teste de Cloze + outras atividades que avaliaram a compreensão o leitora dos alunos quanto à resolução de problemas matemáticos	Os resultados mostraram que o baixo desempenh o dos estudantes na resolução de situações- problemas está aliado a uma baixa competência a em leitura.
MOREIRA, Frederico Gomes e Silva.	2010	Dissertação	Compreensão leitora em dependentes de crack: um estudo psicolinguístico	Universida de Católica de Pelotas – UCPEL	Investigar o nível de compreensão o leitora entre dependentes químicos, comprando- os com não dependentes e em diferentes gêneros textuais.	20 dependentes químicos e 20 voluntários ³	Testes de Cloze + Teste ASSIST.	Os resultados mostraram que o grupo de participantes não usuário de drogas obteve médias maiores em todos os testes de Cloze aplicados.
CASSOLI, Elaine Regina.	2011	Dissertação	O desenvolvimento da competência linguístico- comunicativa de alunos de letras utilizando planejamento temático e tarefas comunicativas: análise e resultados	Universida de Federal de São Carlos – UFSCAR	Analisar como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa em estudantes do curso de Letras/Inglês de uma universidade e particular.	Estudantes do curso de Letras/Inglês	Testes de Cloze	Os resultados indicaram que as metodologias de ensino desenvolvidas ao decorrer do curso resultam em consideráveis melhorias na proficiência oral dos alunos na língua alvo.
			O processo de aquisição/			Estudantes dos níveis		Foi possível descobrir quais os efeitos das instruções

³ O resumo do trabalho não contempla as características dos sujeitos do Grupo 2 envolvidos na pesquisa.

NARDELI, Ingrid Campos.	2012	Dissertação	aprendizagem do passado próximo e imperfeito por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal	Universidade de São Paulo – USP	Investigar sobre a aquisição de uma L2, nesse caso, a língua italiana.	II, III, IV e V do curso de Italiano de uma universidade pública.	Teste de Cloze + Teste de Produção de Texto	explícitas e implícitas no aprendizado dos tempos verbais estudados e as associações feitas durante o processo de aprendizagem.
OLIVEIRA, Giezi Alves.	2012	Dissertação	Processos cognitivos que operam na construção de sentido de narrativas fantásticas: uma análise experimental do padrão discursivo romance	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Investigar os processos cognitivos que operam na compreensão de narrativas fantásticas, a partir do romance <i>Macunaíma</i> , de Mário de Andrade.	Estudantes de nível superior.	Teste de Cloze + Teste Recall	Os resultados encontrados a partir da pesquisa contribuem para os estudos cognitivos da linguagem e para o desenvolvimento de metodologia de ensino-aprendizagem de línguas.
CALDAS, Luiz Eduardo Cardoso.	2013	Dissertação	Relações conjuntivas casuais em perspectiva psicolinguística: processamento linguístico, leitura e ensino	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio	Verificar por meio dela o processamento de relações conjuntivas causais internas e externas e o papel dos conectivos nesse processamento.	Turmas de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.	Teste de Cloze + Teste de Compreensão o Leitora <i>Off-line</i> .	O trabalho representa uma contribuição para a questão da leitura em sala de aula.
FONSECA, Luisa Mocelin.	2013	Dissertação	Compreensão leitora e atenção seletiva: um estudo com alunos do ensino médio	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Identificar a relação entre compreensão o leitora e atenção seletiva.	51 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.	Teste de Cloze + Teste AC	Os resultados da pesquisa mostraram uma correlação moderada entre a compreensão o leitora e a atenção seletiva.
PINTO, Carmem Lucia Quintana.	2013	Tese	Se (r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Mostrar a aplicabilidade de estratégias didáticas para aprimorar as competências de leitura e de escrita em alunos ingressante	Estudantes universitários.	Teste de Cloze + Oficinas <i>On-line</i> .	O resumo do trabalho não apresenta nenhum tipo de resultado.

					s no ensino superior.			
SILVA, Katiane Alyne de Souza.	2013	Dissertação	Linguagem escrita: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas	Universidade de Taubaté – UNITAU	Identificar o nível de compreensão do leitora dos acadêmicos do curso de Pedagogia em relação à linguagem, acadêmica escrita na faculdade onde estudam os atores da pesquisa.	Estudantes do Curso de Pedagogia.	Teste de Cloze.	Os resultados apontaram que os estudantes atores da pesquisa estão aquém do nível de leitura condizente com seu grau de instrução.
FRAGOSO, Analice Oliveira.	2014	Dissertação	Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Universidade de Presbiteriana Mackenzie – Mackenzie	Implementar um programa de intervenção para crianças com TDAH.	4 participantes com idades entre 7 e 14 anos devidamente matriculados em escolas regulares.	Teste de Cloze + Teste de Trilhas + Teste de Memória de Trabalho Auditiva e Visual + Teste Wisconsin de Classificação de Cartas + Teste de Atenção por Cancelamento + Escala de Metacompreensão META Fundamental I e Subtestes Cubos e Vocabulário do WISC-IV.	Os resultados revelaram que todos os sujeitos evoluíram em compreensão de leitura.
DIESEL, Aline.	2016	Dissertação	Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES	Analisar o ensino da competência leitora a partir de uma postura ativa do aluno.	Turmas de 5º e 9º ano de uma escola municipal.	Teste de Cloze	Os dados, depois de analisados, validaram a pertinência do ensino de estratégias de compreensão leitora numa perspectiva das metodologias ativas de ensino.
SANTOS, Alcione de Jesus.	2016	Dissertação	O papel dos marcadores prosódicos na	Universidade Estadual do Sudoeste	Caracterizar a leitura em voz alta de leitores em diferentes níveis de escolaridade	Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, do 2º ano do	Teste de Cloze e Teste de Compreensão de Múltipla Escolha.	Os resultados apontaram que quanto maior o nível de escolaridade, maiores são os

			fluência de leitura	da Bahia – UESB	e a fim de entender a relação entre fluência de leitura e questões prosódicas, bem como com a compreensão leitora.	Ensino Médio e do nível superior.		índices de velocidade, precisão e compreensão de leitura.
SOUZA, Joana Angélica da Silva de.	2016	Dissertação	A leitura dos nativos digitais: uma abordagem Psicolinguística	Universidade Federal Fluminense – UFF	Investigar as possíveis dificuldades na compreensão de textos e retenção de informações por parte dos nativos digitais e a averiguação de possíveis diferenças na leitura em meio digital e impresso, tanto dos nativos quanto dos imigrantes digitais.	122 estudantes dos Cursos de Letras e Jornalismo de uma universidade federal.	Teste de Cloze + Teste de Memória	Os resultados sugerem que a leitura é mais eficiente em papel.
BRITO, Gabriel Rodriguez.	2017	Dissertação	Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental II	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Mackenzie	Adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura com foco nos anos finais do Ensino Fundamental.	29 estudantes do 6º ano e 19 do 9º ano de uma escola pública estadual	Teste de Cloze + Teste de Compreensão e Leitura de Palavras e Pseudopalavras II + Teste de Fluência de Leitura	Os resultados mostram que os três testes utilizados apresentam parâmetros psicométricos adequados, especialmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental II.
CAVALCANTE, Liliane Carvalho Felix.	2017	Tese	Compreensão leitora de elementos anafóricos e de humor em narrativas: um design experimental	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Mensurar a compreensão leitora dos estudantes apoiada na produtividade alcançada e no custo cognitivo empregado no desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos a partir de elementos	Estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual.	Teste de Cloze + Teste de Compreensão	Os resultados apontam que os elementos referenciais e o humor incidem sobre a produtividade e o custo cognitivo na relação dinâmica entre processos cognitivos e

					referenciais e de sentido.			metacogniti vos.
--	--	--	--	--	----------------------------------	--	--	---------------------

Fonte: Produção das autoras (2018).

A partir do que foi mencionado no quadro anterior, trazemos agora em nosso trabalho, uma breve descrição do que apresenta os trabalhos selecionados com o intuito de aprofundarmos o que vem sendo pesquisado e estudado sobre a técnica de Cloze. Para que ao final, você leitor (a) tenha um panorama sobre as temáticas envolvem essas pesquisas, bem como a metodologia utilizada e uma ideia dos resultados obtidos.

Alves (2010) em *Estratégias de compreensão leitora e de Produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos*, sua tese de doutorado, objetivou propor e avaliar a eficácia do método *parafrástico-sintético* para desenvolver estratégias de compreensão leitora e o aprendizado de técnicas de elaboração de resumo em textos do gênero científico. Para isso, utilizou 18 estudantes do curso de Letras/Português de uma faculdade em Porto Alegre. O grupo realizou testes de compreensão leitora a partir do procedimento da técnica de Cloze e teste de resumo e dois desses participantes da pesquisa, além dos testes mencionados, foram submetidos a pré-teste e pós-teste de Ressonância Magnética Funcional. Os resultados da pesquisa indicam que o método *parafrástico-sintético* contribui com as estratégias de aprendizagem, dessa forma, melhorando o desempenho dos alunos no que se refere à compreensão leitora e a produção de resumos de textos científicos.

Morais (2010) em *Papel da Compreensão Leitora na Resolução de Problemas Matemáticos*, seu trabalho dissertativo, investiga se a competência leitora dos alunos interfere na compreensão dos enunciados dos problemas de Matemática em que realiza uma investigação em uma turma de 4ª série de uma escola municipal no estado de Pernambuco, onde foram aplicados testes de Cloze aliado a outras metodologias. Os resultados mostraram que o baixo desempenho dos estudantes na resolução de situações-problemas está aliado a uma baixa competência em leitura.

Compreensão leitora em dependentes de crack: um estudo psicolinguístico, trabalho escrito por Moreira (2010) tem como objetivo investigar o nível de compreensão leitora entre dependentes químicos, comparando-os com não dependentes e em diferentes gêneros textuais. Cada grupo pesquisado continha 20 participantes e cada participante respondeu a três textos de diferentes gêneros textuais feitos a partir do teste de Cloze. O resultado mostrou que o grupo de participantes não usuário de drogas obteve médias maiores em todos os testes de Cloze aplicados.

O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de letras utilizando planejamento temático e tarefas comunicativas: análise e resultados é o título da pesquisa de Cassoli (2011). Sua pesquisa é qualitativa e de base etnográfica e teve como objetivo analisar como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa em estudantes do curso de Letras de uma universidade particular. Testes de Cloze foram utilizados para a coleta de dados, que revelou que as metodologias de ensino desenvolvidas ao decorrer do curso resultam em consideráveis melhoras da proficiência oral dos alunos na língua alvo.

O processo de aquisição/ aprendizagem do passato prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal, é o título do trabalho de dissertação de Nardeli (2012) que trata de investigações sobre a aquisição da L2, nesse caso, a língua italiana. Participaram da pesquisa alunos dos níveis II, III, IV e V dos cursos de Italiano ofertados no departamento de Letras Modernas na Universidade de São Paulo. O grupo pesquisado respondeu a dois tipos de testes: produção de texto e de Cloze, os testes foram aplicados em vários momentos do curso. O primeiro objetivo era descobrir quais os efeitos das instruções explícitas e implícitas no aprendizado desses dois tempos verbais a curto e em longo prazo. O segundo objetivo consistia em investigar se no processo de aquisição/aprendizagem da L2 os aprendizes associavam os predicados télicos às marcas perfectivas e os predicados atélicos às marcas imperfectivas.

Processos cognitivos que operam na construção de sentido de narrativas fantásticas: uma análise experimental do padrão discursivo romance, trabalho de conclusão de mestrado de Oliveira (2012), investiga os processos cognitivos que operam na compreensão de narrativas fantásticas, a partir do romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Foi adotada uma metodologia do tipo introspectivo-experimental, realizando testes do tipo recall e Cloze em estudantes de nível superior, todos falantes nativos. A autora acredita que os resultados encontrados a partir da pesquisa possam contribuir para os estudos cognitivos da linguagem e para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem de línguas.

Caldas (2013) traz em sua dissertação *Relações conjuntivas casuais em perspectiva psicolinguística: processamento linguístico, leitura e ensino* verifica o processamento de relações conjuntivas causais internas e externas, bem como o papel dos conectivos nesse processamento. Sendo assim, utiliza como coletor de dados atividade exploratória de produção textual de alunos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e posteriormente aplica testes de compreensão leitora *off-line* e o teste de Cloze em turmas do 8º e 9º ano para estabelecer dados comparativos e obter seus resultados.

Fonseca (2013) em sua dissertação *Compreensão leitora e atenção seletiva: um estudo com alunos do ensino médio* sobre os níveis de compreensão leitora e atenção seletiva de 51 alunos do terceiro no do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul aplica o teste de Cloze para verificar a compreensão leitora e o teste AC para avaliar a atenção seletiva. Os resultados da pesquisa mostraram uma correlação moderada entre a compreensão leitora e a atenção seletiva.

Pinto (2013) em sua tese de doutorado *Se (r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior* apresenta relatos de estratégias e atividades realizadas em disciplinas semipresenciais que aconteceram através do *Moodle* nos cursos de Administração e Ciências Contábeis entre os anos de 2008 a 2012. O seu objetivo foi mostrar a aplicabilidade de estratégias didáticas para aprimorar as competências de leitura e de escrita em alunos ingressantes no ensino superior. O trabalho dialoga com a obra “Se um Viajante numa Noite de Inverno”, de Ítalo Calvino (1982) e usa oficinas *on-line* e aplicação do teste de Cloze para o aprimoramento das reflexões construídas.

Silva (2013), em sua dissertação *Linguagem escrita: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas* objetiva identificar o nível de compreensão leitora dos acadêmicos do curso de Pedagogia em relação à linguagem acadêmica escrita na faculdade onde estudam os atores da pesquisa. O estudo apresenta uma abordagem quantitativa e qualitativa aos moldes da técnica de Cloze e os resultados apontaram que os estudantes atores da pesquisa estão aquém do nível de leitura condizente com seu grau de instrução.

Fragoso (2014), em sua dissertação de mestrado *Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*, implementou um programa de intervenção para crianças com TDAH com o intuito de promover o desenvolvimento de suas funções executivas e de leitura, incluindo as habilidades de compreensão e metacompreensão. A pesquisa teve três fases na qual teve quatro participantes com idades entre 7 e 14 anos estiveram presentes. Vários testes foram aplicados para avaliar detalhes específicos relacionados a leitura, dentre eles, o teste de Cloze.

Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino, trabalho de dissertação de Diesel (2016) analisa o ensino da competência leitora a partir de uma postura ativa do aluno. A pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa aproximando-se de pressupostos da pesquisa-ação e do estudo de caso tendo como instrumento para coleta de dados em turmas de 5º e 9º ano, por meio

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

da disciplina de Língua Portuguesa, entrevistas, pré e pós-testes de Cloze. Os dados, depois de analisados, validaram a pertinência do ensino de estratégias de compreensão leitora numa perspectiva das metodologias ativas de ensino.

Santos (2016) apresenta, em sua dissertação *O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura*, uma caracterização da leitura em voz alta de leitores em diferentes níveis de escolaridade com o objetivo de entender a relação entre fluência de leitura e questões prosódicas, bem como a compreensão leitora. Esses desempenhos foram avaliados a partir do teste de Cloze e os resultados apontaram que quanto maior o nível de escolaridade, maiores são os índices de velocidade, precisão e, conseqüentemente, de compreensão de leitura.

Souza (2016) investigou em sua dissertação *A leitura dos nativos digitais: uma abordagem Psicolinguística* as possíveis dificuldades na compreensão de textos e retenção de informações por parte dos nativos digitais e a averiguação de possíveis diferenças na leitura em meio digital e impresso, tanto dos nativos quanto dos imigrantes digitais. A metodologia foi experimental, a partir do teste de Cloze de um teste de memória e aplicada em dois grupos distintos: um composto por nativos digitais e outro formado por imigrantes digitais.

Brito (2017) em sua dissertação *Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental II* divide sua pesquisa em três fases a fim de, com base na Neuropsicologia Cognitiva, adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, vários testes de compreensão e avaliação em leitura foram aplicados nesse processo, dentre eles o teste de Cloze. Ao final do estudo, o autor prova que os três testes utilizados apresentam parâmetros psicométricos adequados, especialmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental II, porém pesquisas com amostras diferentes precisam ser realizadas.

Cavalcante (2017) em sua tese de doutorado *Compreensão leitora de elementos anafóricos e de humor em narrativas: um design experimental* estuda uma escola estadual no Tocantins com alunos do ensino médio com o objetivo de mensurar a compreensão leitora dos estudantes apoiada na produtividade alcançada e no custo cognitivo empregado no desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos a partir de elementos referenciais e de sentido. Para a coleta de dados, foram utilizados testes de compreensão e testes de Cloze com apagamento racional e como resultado temos que os elementos referenciais e o humor incidem sobre a produtividade e o custo cognitivo na relação dinâmica entre processos cognitivos e metacognitivos.

Os resultados encontrados destacam diversas variações no formato do teste de Cloze, variadas metodologias associadas a outros tipos de teste, bem como a agrupação dos trabalhos concentrados foram organizados a partir de quatro diferentes temas: modalidade que o Cloze é utilizado, nível dos alunos onde o teste de Cloze foi aplicado, o teste de Cloze e outros testes e principais resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos aqui descritos, através do mapeamento apresentado, tornaram possível a elaboração das tabelas apresentadas, no qual destacamos quantidade de trabalhos encontrados e, posteriormente, o quantitativo selecionado para análise. E, uma vez selecionados os trabalhos, também foi organizado um quadro evidenciando diversos aspectos, autor ou autora do trabalho, ano de publicação, tipo do trabalho, local de origem do trabalho, bem como a modalidade Cloze utilizada, em que nível de escolaridade foi aplicado, que outros testes estão presentes e os principais resultados alcançados.

É importante destacar que o teste de Cloze apresenta muitas variações em seu formato, pois se adequa às necessidades de cada pesquisador que o utiliza. Em sua forma tradicional, de acordo com Joly, Boruchovitch e Oliveira (2009, p. 123), se caracteriza por “[...] eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada [...]”. Os estudos nos mostram a eficiência do Cloze enquanto ferramenta de diagnóstico e intervenção para uso em pesquisas com temáticas que envolvam leitura e compreensão leitora.

Como consequência do estudo realizado, temos trabalhos que utilizam o teste de Cloze, aliado a outros testes, como aporte metodológico na coleta e/ou no tratamento de dados e este, por sua vez se apresenta como uma ferramenta eficaz nesse processo e ainda pouco usual, tendo em vista que apenas 20 trabalhos corresponderam aos filtros escolhidos e apenas 16 apresentaram o descritor escolhido. As pesquisas se concentram nas regiões nordeste, sul e sudeste e trazem grandes contribuições para aqueles que têm interesse em compreender as problemáticas que envolvem o processo de compreensão leitora nos indivíduos.

A partir da análise desses dados, evidenciamos uma inexistência, dentro dos trabalhos analisados a partir de nosso recorte temporal 2008 – 2018, em duas fontes de pesquisa, a ANPEd e a Revista Leitura: Teoria & Prática, em trabalhos que tratem sobre o Cloze com perspectivas metodológicas e/ou avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e uma baixa produção acadêmica por meio de teses de doutorado e dissertações de mestrado que discorram sobre o

tema. No entanto, esse estado da arte contribuiu para que tivéssemos uma visão de como está a produção acadêmica e científica sobre o Cloze na última década no Brasil, além de contribuirmos teoricamente em discussões que podem avançar sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Maria Leal. **Estratégias de compreensão leitora e de Produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos.** Porto Alegre/RS, 2010. 197p. Tese de Doutorado. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BRITO, Gabriel Rodriguez. **Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental II.** São Paulo/SP, 2017. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander.

CALDAS, Luiz Eduardo Cardoso. **Relações conjuntivas casuais em perspectiva psicolinguística: processamento linguístico, leitura e ensino.** Rio de Janeiro/RJ, 2013. 125p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Puc Rio .

CASSOLI, Elaine Regina. **O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de letras utilizando planejamento temático e tarefas comunicativas: análise e resultados.** São Carlos/SP, 2011. 237p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de São Carlos.

CAVALCANTE, Liliane Carvalho Felix. **Compreensão leitora de elementos anafóricos e de humor em narrativas: um design experimental.** João Pessoa/PB, 2017. 211p. Tese de Doutorado. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. Biblioteca Depositária: BC – UFPB.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino.** Lajeado/RS, 2016. 148p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIVATES.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.

FONSECA, Luísa Mocelin. **Compreensão leitora e atenção seletiva: um estudo com alunos do ensino médio.** Porto Alegre/RS, 2013. 103p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FRAGOSO, Analice Oliveira. **Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** São Paulo/SP, 2014. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. BORUCHOVITCH, Evely. OLIVEIRA Katya Luciane de. (Organizadoras). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção.** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 119-145.

MORAIS, Maria das Dores de. **Papel da Compreensão Leitora na Resolução de Problemas Matemáticos.** Recife/PE, 2010. 103p. Dissertação de Mestrado em Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Depositária: UNICAP.

MOREIRA, Frederico Gomes e Silva. **Compreensão leitora em dependentes de crack: um estudo psicolinguístico.** Pelotas/RS, 2010. 89p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UCPEL.

NARDELI, Ingrid Campos. **O processo de aquisição/ aprendizagem do passato prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal.** São Paulo/SP, 2012. 172p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

OLIVEIRA, Giezi Alves de. **Processos cognitivos que operam na construção de sentido de narrativas fantásticas: uma análise experimental do padrão discursivo romance.** Natal/RN, 2012. 88p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede.

PINTO, Carmem Lúcia Quintana. **Se (r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior.** Rio de Janeiro/RJ, 2013. 228p. Tese de doutorado. Instituto de Letras – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional.**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SILVA, Katiane Alyne de Souza Ribeiro da. **Linguagem escrita: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas.** Taubaté/SP, 2013. 113p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Taubaté.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. BORUCHOVITCH, Evely. OLIVEIRA Katya Luciane de. (Organizadoras). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção.** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Alcione de Jesus. **O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura.** Vitória da Conquista/BA, 2016. 173p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Professor Antônio de Moura Pereira.

SOUZA, Joana Angélica da Silva. **A leitura dos nativos digitais: uma abordagem Psicolinguística.** Niterói/RJ, 2016. 117p. Dissertação de Mestrado. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense.

COMPARAÇÃO DAS ASSERTIVAS DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM/SEM A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA INTERPRETAÇÃO DOS ENUNCIADOS MATEMÁTICOS

Jeús Taveiro Santos ¹

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em comparar as assertivas dos alunos na resolução de problemas com/sem a contribuição do pesquisador na interpretação dos enunciados matemáticos, com vistas a verificação de sua compreensão e êxito nos resultados. Para tanto, foi desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa com a utilização do método hermenêutico, e das técnicas de ensino coletivo para a coleta de dados e técnica de análise de conteúdo para as discussões dos resultados. Foram envolvidos no estudo trinta e cinco (35) alunos do 5º ano de uma escola municipal de Rorainópolis-RR no ano de 2018. E, os resultados apontaram para um alinhamento aos demais estudos científicos do Brasil. De acordo com o grau de dificuldade do enunciado matemático aumenta o número de não assertivas do problema. Isto demonstra que a grande limitação está na interpretação do enunciado, sobretudo porque quando aplicado os mesmos enunciados com a contribuição do professor na interpretação do mesmo, o número de assertivas se ampliaram significativamente. Conclui-se que se torna cada dia mais imprescindível a busca por alternativas estratégicas para que o aluno esteja habilitado ao exercício interpretativo e compreensivo dos enunciados matemáticos para que consiga resolver problemas matemáticos.

Palavras-chave: Enunciado matemático, Resolução de problemas, dificuldade de interpretação.

1. INTRODUÇÃO

A interligação entre a matemática e a linguagem, onde ambas se interagem para proporcionar aos alunos a possibilidade de resolução de problemas. Num primeiro plano para Lopes (2007) corresponde ao ato de ler e interpretar gêneros textuais específicos, como os de “problemas de matemática” é uma constante na vida de um educador de matemática.

Neste sentido, há uma preocupação prévia quanto a formação inicial do educador de matemática, que por certo deverá ser habilitado para trabalhar com a interpretação textual de maneira a contribuir com seus alunos para a resolução dos problemas matemáticos. Mas, recobra-se ao conceito apresentado pelo autor: “Ler é uma atividade dinâmica que abre a mente do leitor amplas possibilidades de relação com o mundo, de compreensão a realidade que o cerca, de inserção no mundo cultural da sociedade na qual vive” (LOPES, 2007, p. 23).

Como observado, o autor prossegue afirmando que a leitura é uma ação dinâmica permitindo maior clareza sobre o que se lê, possibilitando a associação entre a leitura e a

¹ Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai (UEP), professor da rede pública estadual de ensino de Roraima-RR, jeust2328@hotmail.com;

realidade, de maneira a contribuir para maior inter-relação com o mundo a volta do leitor. Neste entendimento, Soares; Oliveira (2016, p. 3) esclarece que dar “[...] ênfase a leitura é inserir habilidades que são indispensáveis para o desenvolvimento da oralidade e do pensamento crítico, o domínio da mesma é fundamental para desenvolver e aprimorar a capacidade de aprender”.

Assim, ao enfatizar a leitura, acrescenta o autor que está possibilita o desenvolvimento do leitor para que este se torne um ser pensante e crítico, capaz de compreender e aprender o que o cerca.

Acrescenta Solé (1998) que a leitura representa a interação entre o sujeito e o texto, e sempre vem seguida de um objetivo, onde o leitor se ocupa da leitura para conceber alguma informação para sua concepção de algo que lhe interessa. Com isso vemos que a leitura é na prática, uma relação direta do leitor com o pensamento do autor, não se limitando simplesmente a isso, pois não há leitura sem meta ou intenção se ela aconteceu de fato.

Assim, Lopes (2007, p. 02) assegura que ao aluno cabe estabelecer uma “[...] relação entre a escrita e a oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita”.

O autor apresenta uma realidade comum nas escolas. Muitos alunos, por não exercitarem a leitura e se familiarizarem com a escrita, permanecem com um vocabulário empobrecido. Assim, se lhe apresentamos textos para serem decifrados, esses não são compreendidos e seja em que contexto que se lhe apresentem, inclusive na matemática, não poderão interpretá-los.

Mesquita (2013, p. 8) reforça, neste sentido, que “[...] as competências linguístico-comunicativas dos alunos em português condicionam todas as aprendizagens, nomeadamente em Matemática”. Percebe-se pela contribuição do autor que a linguagem se interage e produz a aprendizagem de maneira interativa inclusive para a matemática.

Neste sentido, recobra-se que cabe à escola o ensino da leitura e da linguagem, pois, essas “[...] habilidades são indispensáveis para todas as áreas ou disciplinas escolares, uma vez que são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e se constituem em competências” construídas ao longo da escolarização (LOPES, 2007, p. 31).

Segundo o autor destacado acima a escola deve se responsabilizar por ensinar de forma interessada e eficaz o Português, pois o mesmo é indispensável para o bom desempenho dos alunos nas demais disciplinas. Ler e escrever são questões básicas e constituem-se requisitos para o ensino e a aprendizagem. Assim, o ensino da Matemática depende do domínio do aluno na escrita e na leitura.

No contexto educativo há que se ressaltar que “[...] o português constitui um saber fundador, que valida às aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (BRASIL, 2009, p. 21).

Afirma Mesquita (2013, p. 23) que “[...] as competências linguístico-comunicativas dos alunos em português condicionam todas as aprendizagens, nomeadamente em matemática”.

Fica claro que a habilidade no campo da linguagem e comunicação são preponderantes para o sucesso escolar, variando sua intensidade a partir do conhecimento de cada aluno. Complementa Mayer (1992, p 147) que:

- a. O conhecimento linguístico, ou seja, o conhecimento da língua, o significado das palavras, o que se entende do que está escrito; b. O conhecimento fatural, que está relacionado ao que se conhece sobre o mundo; c. O conhecimento do esquema, que se traduz ao conhecimento de diversos tipos de problemas, a diferença e/ou semelhança entre ele; d. O conhecimento de estratégias, isto é, como aprimorar e acompanhar um plano para se chegar à solução; e. O conhecimento algorítmico, que está relacionado aos procedimentos para executar a ação ou a atividade planejada.

O autor se apropria dos recursos linguísticos para afirmar que não se tem outro caminho para a compreensão das palavras dentro de um contexto científico ou mesmo cultural, para a concepção dos esquemas que enunciam questões divergentes ou semelhantes, e ainda para a utilização de estratégias para se chegar a determinada solução.

Para Menezes (2001, p. 03) ligar a matemática ao português é necessário e importante, pois “as disciplinas possuem aspectos comuns nomeadamente a competência da comunicação que as abarcam transversalmente”. O autor apresenta uma reflexão quanto a interação entre a matemática e o português visto que ambas se complementam de maneira transversal.

Neste sentido, a matemática é uma linguagem presente no seu cotidiano antes da alfabetização devem ser discutidas no espaço escolar nos primeiros anos de ensino como aponta Melo e outros (2015).

A comunicação é o que enlaça a Matemática ao Português e segundo os autores, essa transversalidade suscita a relevância de aplicar ao Português termos e expressões da Matemática que já faziam parte da vida do aluno antes mesmo de aprender a ler escrever.

No campo da educação matemática, Melo e outros (2015) esclarece que a matemática foi organizada de forma que a prática pedagógica tem objetivo para cada nível de ensino na pratica escolar, de formar para que toda criança e jovem tenham acesso ao conhecimento que possibilite a sua inserção como cidadão em relação social e cultural, compreender que a alfabetização deve ser trabalhada pelo professor associada no processo de alfabetização.

A linguagem matemática é definida como um sistema simbólico são símbolos próprios entendidos pela comunidade que utiliza desse conhecimento e indissociável o seu processo de

conhecimento. Neste sentido, tem-se que qualquer tipo de pesquisa de conhecimento exige pesquisa previa quer para a fundamentação teórica ou justificar os limites e contribuições. “A linguagem matemática, oral e escrita, é um registo científico, uma variedade especializada da língua portuguesa, por isso, com características específicas” (MESQUITA, 2013, p. 23).

Como aponta o autor a linguagem matemática representa um registo científico, uma variedade especializada da língua portuguesa, por isso, com características específicas.

Melo e outros (2015, p. 7) apontam quanto a relevância da língua portuguesa na educação matemática, uma vez que ambas as disciplinas representam instrumentos fundamentais de comunicação e de pensamento. Logo, descrevem que “nos primeiros anos de ensino visa compreensão dos conceitos, símbolos sinais, signos que o aluno possa interpretar desenvolvendo a comunicação da leitura e escrita da linguagem matemática”.

O Português é básico, por isso indispensável na educação Matemática, como diz o autor supracitado. O Português é específico em desenvolver a comunicação e não se ensina Matemática sem ela. Para decodificar a linguagem Matemática é necessário fazer uso da Língua Portuguesa e compreender o que lhe foi comunicado.

Explica Gómez-Granell (1996, p. 03) que o conhecimento matemático se formaliza “a partir de uma linguagem específica, de caráter formal, que se caracteriza por tentar abstrair o essencial das relações matemáticas, a ponto de eliminar qualquer referência ao contexto ou situação”.

Como observado o autor ressalta a linguagem matemática como linguagem formal para as relações matemáticas, e está se constrói a partir do domínio da linguagem formal.

Assim, Weber (2011, p. 27) explica a preocupação com a “[...] linguagem matemática e a prática de sua utilização nas aulas como elemento importante para que os alunos possam diminuir suas dificuldades de leitura e interpretação dos símbolos e regras próprios dessa forma de expressão”.

Ver-se que os autores discordam entre si. Gómez-Granell afirma que o ensino da Matemática está bitolado a seus códigos específicos (cálculos), descartando a possibilidade de contextualização ou transversalidade. Entretanto Weber fala da importância de se trabalhar a linguagem matemática, pois essa prática facilitará o ensino da mesma e sua compreensão.

Esta compreensão leva Melos e outros (2015, p. 6) a afirmar que a língua portuguesa oportuniza a interpretação do “texto de matemática, o que na resolução de problemas matemáticos torna-se fundamental para entender as dificuldades que o aluno apresenta diante da matemática”.

Como já foi citada, a Língua Portuguesa é fundamental para compreensão de outras

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

disciplinas curriculares. Os autores acima reafirmam que o Português é base se a desvincularmos das demais áreas do ensino estudantes estarão fadados ao fracasso e professores carregarão o peso da frustração.

Silva (2011) segue orientando que os alunos fazem um conjunto de ideias associando a matemática através de palavras e números buscando a entender a mensagem expressa para dar um sentido ao problema.

A partir desta semântica deve haver uma relação entre os números do problema para buscar a operação desejada e solução do problema. Logo, o conceito, a ideia e os métodos devem ser usados para exploração do problema, e com isso o aluno apresenta algum tipo de estratégia na sua resolução.

Entende-se que o autor orienta a considerarmos que o aluno se apossa de todos os meios para compreender ou interpretar uma situação problema matemático. E isso nos leva a reforçar a ideia de que o contexto, a leitura e a escrita ou qualquer outro recurso precisam ser dominados e utilizados para resolver um problema matemático que lhe for apresentado.

Weber (2011, p. 05) refere-se a importância da linguagem matemática “[...] uma vez que envolve a tradução da linguagem natural para uma linguagem universal formalizada, permitindo a abstração do essencial das relações matemáticas envolvidas, bem como o aumento do rigor gerado pelo estrito significado dos termos”.

O que o autor nos diz leva-nos a entender que sem o domínio da linguagem, não haverá um crescimento gradativo na compreensão da Matemática. À medida que a linguagem enriquece a compreensão dos termos matemáticos em seu maior grau de dificuldade lhe é acrescentada.

Neste contexto, Brito e Oliveira (2007, p. 09) indicam que a responsabilidade pelas “[...] dificuldades no aprendizado da matemática não pode ser atribuída somente à dificuldade de interpretação e leitura em língua materna, uma vez que o texto matemático é uma combinação de elementos da língua materna e da linguagem matemática”. O autor apresenta uma situação aparentemente de difícil compreensão, quando fala da língua materna e língua formal no contexto matemático. Mas ao nos relacionarmos com o texto que escreveu, vimos que, de forma simples ele deixa clara a importância das duas linguagens há seu tempo e lugar.

As ações de juntar, somar e adicionar são gradativas e à medida que evoluímos em conhecimento, inclusive de mundo, elas se tornam conhecidas e desenvolvidas pela humanidade. O cotidiano familiar, por exemplo, os termos matemáticos variam, mas é necessário formalizá-los para um momento necessário e oportuno.

A escola tem o papel de formalizar esse conhecimento linguístico. Brito (2001, p. 11)

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

amplia esta discussão:

Sendo toda linguagem composta de códigos, as relações com as práticas sociais produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico depende dessa aprendizagem, principalmente porque, devido ao excesso de informação no mundo contemporâneo e à necessidade de decodificação imediata dessas informações em tempo real, as competências para a prática das diversas linguagens tornam-se uma necessidade e uma garantia de participação ativa na vida social, para o desempenho da cidadania.

Ter as competências afloradas se torna relevante para inserção na sociedade e como afirma o autor, é importante para participação ativa na vida social. Cabe ao cidadão compreender a importância disso, para esforçar-se por desenvolver essa competência no contexto escolar que o oportuniza e ao professor saber da sua influência nesse processo.

Van Engen (1953 apud BRITO, 2001, p. 78-79) contribuiu nesta linha de raciocínio com a interligação da linguagem durante as aulas de Matemática ao “indicar três dimensões para a compreensão e aprendizagem do conceito de significado, o que é fundamental quando se trata de aprender a linguagem matemática ou qualquer outra forma de linguagem”.

Assim, o autor esclarece que é preciso exercitar a capacidade de compreensão conceitual, pois se torna mais fácil a partir deste aplicar à realidade matemática para a resolução de problemas. Pois, a partir dos conceitos se estimula o raciocínio lógico matemático.

Neste sentido, Lopes (2007) expressa que não há interpretação matemática sem o domínio do significado das expressões, e estas por sua vez são compreendidas por quem tem o domínio da língua materna.

São muitas barreiras enfrentadas para que o aluno consiga resolver os problemas matemáticos e a falta de leitura é uma delas. Não se pode obter resultados sem compreender como alcança-los. Entre elas encontramos a falta de hábito de leitura e de contextualização adequada dos problemas matemáticos, assim como possíveis barreiras psicológicas, sem falar no rebuscamento da linguagem matemática, aliado a abstração, que parece eliminar os aspectos mais intuitivos da teoria (BRITO, 2001, p. 4)

O autor dá importância ao ensino da matemática, enfatizando que não é um mero estudo, mas um preparo útil para a vida. Ensinar matemática é uma responsabilidade com o futuro do aluno e sua atuação eficaz em qualquer situação matemática que lhe vier para resolvê-la. Mecanizar a matemática fará com que ela seja uma perda de tempo e um fardo para o aluno.

Neste universo teórico e na convicção que a carência de base interpretativa de texto influencia na resolução de problemas matemáticos este estudo foi realizado com o objetivo de comparar as assertivas dos alunos na resolução de problemas com/sem a contribuição do pesquisador na interpretação dos enunciados matemáticos, com vistas a verificação de sua

compreensão e êxito nos resultados.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa a qual busca interpretar o fenômeno que investiga, ou seja, a interpretação da percepção dos sujeitos quanto aos fatos que testemunha e suas práticas, com foco nos aspectos profundos e subjetivos do objeto de estudo, como explica (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Para a coleta de dados foi aplicada a técnica de ensino coletivo onde num primeiro momento foi entregue a trinta e cinco (35) alunos do 5º ano, representantes das cinco (05) turmas de uma escola municipal no município de Rorainópolis-RR, uma folha com cinco enunciados de problemas matemáticos a serem desenvolvido por meio dedutivo a partir da leitura individual de cada aluno e posteriormente com a indução do pesquisador. Alunos estes selecionados a partir da lista de chamada, correspondentes aos números 1º, 5º, 10º, 15º e 20º de cada lista.

De maneira a medir as assertivas dos alunos na resolução de problemas com/sem a contribuição do pesquisador na interpretação dos enunciados. Morin (2001) explica que esta técnica representa particularidades na organização das condições externas à aprendizagem com a finalidade de provocar modificações comportamentais desejáveis no educando.

E, a Técnica de Análise de Conteúdo conceituada por Bardin (2006, p. 38) como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Sendo que a intenção, segundo a autora é destacar a inferência a partir dos indicadores de conhecimentos relativos às condições da produção.

Para analisar a influência da interpretação matemática na resolução de problemas, foi solicitado aos alunos para resolverem cinco problemas. Num primeiro momento os alunos realizaram os cálculos sem a interferência do pesquisador. Em outro momento, o pesquisador procedeu a leitura e interpretação dos enunciados para que os mesmos alunos realizassem os cálculos.

Os dados foram apresentados em quadros constando os acertos e os erros e posteriormente os mesmos foram comparados, demonstrando como os alunos se manifestam frente a resolução de problemas. Sendo está uma etapa, como explica Mesquita (2013) importante na formação dos alunos, pois é através deste processo que os alunos desenvolvem o seu raciocínio e a comunicação matemática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS PELOS ALUNOS SEM A CONTRIBUIÇÃO DO PESQUISADOR PARA A COMPREENSÃO DO ENUNCIADO

Tem-se que ao propor aos alunos a resolução de um problema matemático espera-se que o aluno seja dotado de habilidades com a leitura e a linguagem como aponta Lopes (2007) para demonstrar a capacidade construída ao longo da escolarização. Pois, durante este processo, o aluno deve interagir e produzir a aprendizagem de maneira interativa inclusive para a matemática.

Aqui, o aluno demonstra que consegue articular a leitura e a linguagem com a matemática numa interação capaz de resolver os cálculos matemáticos. Pois, como esclarece Mesquita (2013, p. 23) que “[...] as competências linguístico-comunicativas dos alunos em português condicionam todas as aprendizagens, nomeadamente em matemática”.

Ao que se apresenta, por meio das habilidades de comunicação e de linguagem, o aluno concebe o apresentado no enunciado, conseguindo organizar as informações de maneira a estruturar o caminho de resolução matemática do desafio proposto.

A seguir seguem as Figuras 1 e 2 com dois quadros de resultados, sendo assinalado no primeiro os acertos dos alunos sem a ajuda do pesquisador na leitura e interpretação dos enunciados e o segundo com os erros. Como observado para cada turma foi selecionado aleatoriamente cinco alunos. Observe:

Cabe esclarecer que os problemas disponibilizados aos alunos iniciam em nível gradativo de complexidade, sendo o primeiro de fácil compreensão até o quinto com um grau de dificuldade mais acentuado.

Na Figura 1 os resultados demonstram em linhas gerais que a turma A obteve maior número de acertos. A questão do período não foi uma variável selecionada para ser discutida neste estudo, mais poderia ser proposto outro estudo para analisar a influência ou o perfil dos alunos em relação ao horário de estudo e o desenvolvimento cognitivo.

Figura 1. Quadro de acertos sem a intervenção do pesquisador.

P	A		A		A		B		B		C		C		D		D		E		E		F		F		F		
	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	2		
	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	0	0	5	0	5	0	
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Tomando como ponto de partida os acertos dos alunos *sem* ajuda para a interpretação dos enunciados matemáticos, representado na figura 01 com a cor verde, os resultados deixam claro que para o problema de fácil compreensão apenas seis alunos deixaram de resolvê-los ou não alcançaram resultados exatos nos cálculos. Para os problemas três e cinco, apenas nove alunos acertaram os resultados.

Caetano (2010) já afirmava que a matemática é a ciência de cálculos muito utilizada pelo homem no seu dia-a-dia, isto fica demonstrado para os cálculos mentais realizados pelos alunos, sobretudo para os problemas de menor complexidade interpretativa.

Para os problemas que exige maior raciocínio interpretativo, os resultados foram negativos, com um número elevado de erros pelos alunos, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2. Quadro de erros sem a intervenção do pesquisador.

P	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	D	D	D	D	E	E	E	E	E	F	F	F	F	F	
	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2
			0	5	0			0	5	0			0	5	0			0	5	0			0	5	0			0	5	0
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Como observado na Figura 2 os erros (em vermelho) mais recorrentes foram nos problemas que exigiam maior capacidade interpretativa do enunciado, inclusive com a exigência de mais de dois cálculos.

Os dados reportam a compreender que existe a necessidade de dar maior ênfase à leitura na escola, pois como explica Soares e Oliveira (2016) a leitura permite habilidades indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de aprendizagem.

Com respaldo em Lopes (2007) e mediante aos erros apresentados é possível afirmar que uma das limitações dos alunos para o alcance de acertos é a falta de exercitar a capacidade de compreensão conceitual. Pois, para o autor a compreensão conceitual estimula o raciocínio lógico matemático.

Já ficou claro, no marco teórico deste estudo, as afirmativas elencando que a capacidade de interpretação do texto matemático está associada ao aprendizado do significado de expressões, símbolos permitindo que a linguagem materna seja apropriada pela linguagem matemática para promover o conhecimento do significado.

Neste sentido, a linguagem matemática corresponde a capacidade maior ou menor do uso da língua materna para se estabelecer, e, contribuir para a interpretação e estruturação de enunciados matemáticos. Que no caso em destaque, faltou aos alunos, pois ao não obterem

êxitos nas assertivas dos problemas significa que faltou a interpretação para a estruturação dos enunciados para posterior cálculo. Inclusive porque os alunos, em sua maioria deixaram em branco os espaços destinados para o cálculo.

Concluída estas reflexões sobre os acertos e erros dos alunos, sem a interferência do pesquisador para a interpretação dos enunciados matemáticos, passa-se a colocar em evidência os resultados obtidos com a ajuda para interpretação.

3.2 RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS PELOS ALUNOS COM A CONTRIBUIÇÃO DO PESQUISADOR PARA A INTERPRETAÇÃO DO ENUNCIADO

Após aplicação do quadro de problemas com a resolução feita pelos alunos, sem seguida foi novamente apresentada de maneira orientada. Sendo a cada enunciado, procedida a leitura e a interpretação, por meio da linguagem matemática. Estimulando a busca da conceituação matemática e a interação com o texto apresentado, como orienta Ligeski (2013) na tentativa de construir uma conexão com o conhecimento matemático. E, assim os alunos realizarem os cálculos com maior rapidez e eficiência.

Despertando o interesse para que os alunos vejam no problema matemático uma realidade vivenciada no dia a dia, que muitas vezes são resolvidas e pelo cálculo mental com maior facilidade. E, que por estar sobre a imposição em sala de aula, não as realizam com a preocupação do cumprimento da disciplina, ou mesmo pelo bloqueio advindo do contexto escolar. Na Figura 3 consta os acertos dos alunos.

Figura 3. Quadro de acertos COM a intervenção do pesquisador.

P	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	E	E	E	E	E	F	F	F	F	F	
	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	
	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	
1																															
2																															
3																															
4																															
5																															

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Observa-se na Figura 3 que apenas um aluno errou o primeiro problema, após a leitura com interpretação realizada com a ajuda do pesquisador. E as demais ainda permaneceram um grande número sem sucesso para a resolução. Fica claro que mesmo sendo desafiados, instigados e mediados na leitura e interpretação como sugere Justo (2012) os alunos não sentiram necessidade de encontrar a solução.

Cabe aqui refletir quanto aos enunciados, que podem requer do professor encaminhamentos como os já apresentados no quadro temático: maior habilidade (LOPES,

2007), despertar no aluno o desejo (JUSTO, 2012), buscar a colaboração e esforços de diversas pessoas (SANTANA, 2015), escolha sensata dos problemas (MESQUITA, 2013), novas metodologias (ALVARENGA, 2016), dentre outras visando contribuir com o aluno na resolução de problemas.

Observe em destaque os resultados com erros apresentados na Figura 4, os quais despertam para maior reflexão pedagógica, frente ao problema destacado, com o insucesso dos alunos.

Figura 4. Quadro de erros COM a intervenção do pesquisador.

P	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	D	D	D	D	D	E	E	E	E	E	F	F	F	F	F
	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2	1	5	1	1	2
			0	5	0			0	5	0			0	5	0			0	5	0			0	5	0			0	5	0
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ainda são recorrentes os erros dos problemas com enunciado com maior complexidade, os que rebuscam uma construção cognitiva para a compreensão e organização dos números para a realização do cálculo. Levando a sugerir os professores que atuam neste ano, que seja buscado novas estratégias de resolução, como as sugeridas por Santana (2015): mostrar palavras-chaves, uso das gravuras. E ainda repensado o currículo da formação do professor de matemática, priorizando como aponta Fernandes e Fernandes (2017) formulação de problemas.

Para maior destaque dos dados encontrados com a aplicação de enunciados matemáticos para a leitura, interpretação e resolução dos problemas a seguir em destaque dois quadros comparativos entre os resultados sem e com ajuda na interpretação do enunciado. Observe as figuras 5 e 6.

Figura 5. Resultados SEM AJUDA para interpretação do enunciado

		QUADRO GERAL																																
		N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	T		
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	
0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	9
0	3	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
0	4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
0	5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
T		5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	3

Obs.: (N) número do problema, (T) total, (0) zero para não acerto, e, (1) um para acerto

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Figura 6. Resultados COM AJUDA para interpretação do enunciado

QUADRO GERAL																																	
N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	T		
01	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	29		
02	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	15		
03	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	10			
04	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	14		
05	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14		
T	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	82

Obs.: (N) número do problema, (T) total, (0) zero para não acerto, e, (1) um para acerto
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Os quadros dispostos nas figuras 5 e 6 trazem dados relevantes para maior discussão sobre a influência direta entre a interpretação dos enunciados e o alcance dos resultados corretos na resolução dos problemas matemáticos. Fica notório que os acertos aumentaram significativamente com a ajuda na interpretação dos enunciados, passando de 73 para 82, registrando um aumento de 9 acertos de diferença.

Outro ponto relevante tange à prevalência de erros para os problemas com maior grau de complexidade, que mesmo com a ajuda na interpretação foi elevado os resultados.

Observe ainda que para 150 possibilidades de acerto sem a ajuda foi atingida apenas 73 e com a ajuda na interpretação 82, dados estes que demonstram uma margem de erros elevados, alcançando quase 50% das possibilidades, com uma pequena margem para menor ou maior.

Este alto número de erros em ambas as aplicações dos problemas a serem resolvidos, levam a discussões que se assemelham aos estudos apresentados na Figura 05, quadro temático de estudos desenvolvidos com o 5º ano relacionados com resolução de problemas matemáticos.

Vale respaldar em Klunck (2011) para reforçar que é fundamental que o ensino da matemática tenha eficácia quanto aos seus objetivos, ao entendimento das linguagens que utiliza e ao entendimento dos seus conteúdos com significado. A partir dos quadros abaixo, com maior ênfase será analisado ponto a ponto alguns questionamentos dos dados encontrados nesta pesquisa e sua semelhança com outros estudos já destacados neste programa.

A Figura 7 apresenta resultados relacionados ao primeiro enunciado apresentado aos alunos, em destaque uma diversidade de representação dos cálculos matemáticos desenvolvidos pelos alunos.

Figura 7. Recortes dos cálculos e representações dos resultados (1º problema).

1). Numa sala de aula, vinte e um alunos são do sexo feminino e quatorze são do sexo masculino. Quantos alunos tem nessa sala?				
R: <u>tem 35 alunos</u>	R: $\begin{array}{r} 21 \\ +14 \\ \hline 35 \end{array}$	R: <u>trinta e cinco</u>	R: $\begin{array}{r} 21 \\ +14 \\ \hline 35 \end{array}$	R: <u>tem 35 alunos</u>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

É possível afirmar, após observação dos destaques acima, que dois dos alunos, ou fizeram os cálculos mentais ou não deixaram claro o caminho para a resolução do problema, uma vez que representaram o resultado apenas por texto e número, sem demonstrar a organização esquemática para a resolução do cálculo.

Um deles fez a soma, com a organização tradicional do processo a ser resolvido, mas não especificou a resposta. E, os outros dois mostraram como chegaram na resposta. Isso deixa claro que um problema matemático pode ser compreendido não só de um único formato, ou seja, o caminho de desenvolvimento de cálculo matemático pode variar de aluno para aluno e isto deve ser considerado pelo professor. Questiona-se a ausência do sinal de adição no quarto quadro da figura 7, o que por vezes é considerado como errado a questão.

Para este enunciado, considerando a quantidade de erros e acertos, e, as formas de representação dos resultados, acrescenta-se que os alunos quase sempre não estão motivados à leitura interpretativa. Resultados estes encontrados neste estudo semelhante ao de Araújo (2015) sendo que este destacou nas suas considerações finais que os alunos tinham dificuldades por não lerem os enunciados dos problemas. E, que quando os alunos eram levados a fazerem uma releitura do problema, a falta de compreensão do que deveria ser feito, era sanada.

Na resolução do segundo problema, foram destacados alguns resultados apresentados pelos alunos (Figura 8) para discussão neste estudo.

Figura 8. Recortes dos cálculos e representações dos resultados (2º problema).

2) A soma de três números iguais é igual a sessenta e três. Qual é esse número?			
R: $\begin{array}{r} 63 \\ +3 \\ \hline 66 \end{array}$ R: <u>66</u>	R: <u>21</u>	R: $\begin{array}{r} 21 \\ +21 \\ +21 \\ \hline 63 \end{array}$ R: <u>21</u>	R: $\begin{array}{r} 21 \\ 21 \\ 21 \\ \hline 63 \end{array}$ R: <u>esse número é 21</u>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Nesse problema um dos alunos fez a interpretação errada e em vez de dividir ele somou

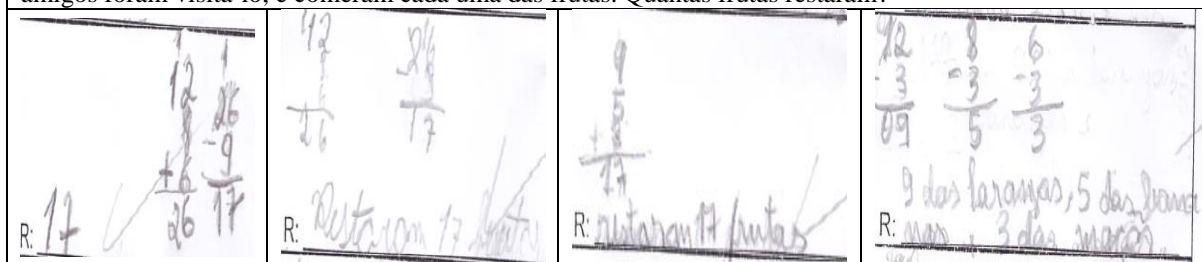
os dados, deixando claro que a primeira ideia do aluno é a adição para resolução do problema. Outro não mostrou como chegou à resposta, deixando a entender que se utilizou do cálculo mental para o alcance do resultado. E outros dois fizeram por dedução, testando o número 21 como possibilidade de ser este o número da resposta. Sendo que no lugar da representação numérica e da operação como divisão, realizaram a prova se o número 21 somados três vezes daria os 63, constante no enunciado.

Em primeiro plano se destaca a própria capacidade cognitiva do aluno que por vezes está em desenvolvimento como aponta Santana, Silva, Cardoso (2014) ao afirmar que alunos com idades entre nove e doze apresentam limitações cognitivas, onde os mesmos têm maior habilidade para a compreensão das estruturas aditivas. Isto se confirma neste estudo, a partir dos resultados.

Em relação ao terceiro problema, se evidenciou alguns pontos relevantes nos resultados apresentados pelos alunos, observe a Figura 9.

Figura 9. Recortes dos cálculos e representações dos resultados (3º problema).

3) Pedro tinha uma dúzia de laranjas, uma “palma” de banana com oito bananas, e, meia dúzia de maçãs. Três amigos foram visita-lo, e comeram cada uma das frutas. Quantas frutas restaram?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Nessa questão os alunos mostraram conhecimento do valor da linguagem matemática para deduzir e fizeram as operações apropriadas de soma e subtração. Dois colocaram a resposta bem definida, enquanto o outro colocou a quantidade por frutas, já um deles não deixou definido essa questão.

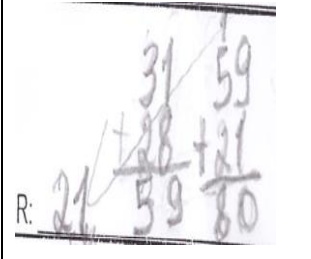
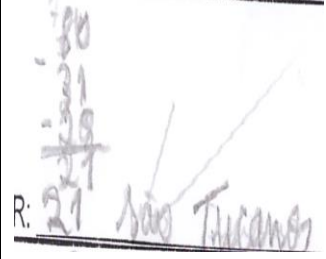
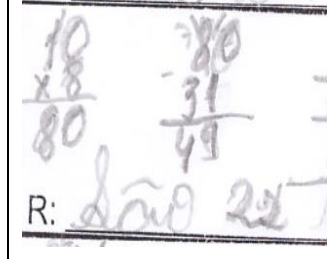
Observe no terceiro quadro apresentado na Figura 9, o aluno realizou o cálculo mental, retirando três frutas de cada quantidade conforme haviam sido consumidas pelos colegas e fez a adição apenas das frutas de restaram. Neste caso, fica demonstrado que há a possibilidade de utilizar diferentes estratégias e registros no processo de resolução de problemas matemáticos oportuniza aos alunos a reconstrução da ação realizada.

Destaca-se a partir de Palma (2011) que também evidenciou que o tipo de problema e o encaminhamento proposto pelo professor podem influenciar no sucesso ou no fracasso escolar do aluno ao resolver um problema matemático, que isto ocorreu para este enunciado. O fato de haver incluído o termo “palma” que corresponde a uma “penca” influenciou na compreensão

do enunciado, levando muitos alunos a não conseguirem chegar a quantidade exata de bananas, o que resultou em erro na resolução do problema.

Na questão quatro ficou claro, não só a diferença na compreensão do problema, como a forma de resolução. Como apresentado na Figura 10 os alunos resolveram de maneiras diferentes o problema.

Figura 10. Recortes dos cálculos e representações dos resultados (4º problema).

4). Em um viveiro há oito dezenas de pássaros: trinta e um são canários, vinte e oito são papagaios e o restante são tucanos. Quantos são os tucanos?		
		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No primeiro quadro o aluno após somar os canários e os papagaios, num processo inverso e de maneira a alcançar o total dos pássaros, testou o número 21 que somado com 59 chegou aos 80 trazido no enunciado. No quadro seguinte o aluno partiu da quantidade de pássaros e vou numa única organização dos números foi subtraindo as quantidades de cada espécie até alcançar os 21 que seriam os tucanos.

Para os primeiros resultados apresentados os alunos demonstraram uma maior compreensão da linguagem matemática, já descrevendo o que seria 8 dezenas e sabendo articular as operações para alcançar os resultados. A exemplo do afirmado por Jesus (2011) os alunos então resolveram os problemas com habilidades matemáticas e raciocínio lógico para se chegar à solução.

Em destaque o terceiro quadro onde o aluno precisou comprovar por meio de cálculo quanto seriam 8 dezenas, para depois proceder por etapas as subtrações dos pássaros. Isto por vezes demonstram um processo mais longo na resolução do problema que como afirma Lorensatti (2009) pode ser em decorrência da falta de diálogo entre a Língua Portuguesa e a Matemática, tornando a resolução de problemas um dos pontos críticos na Matemática escolar. O que requer do aluno a apresentação dos cálculos passo a passo para se alcançar os resultados.

Para o último enunciado, o qual envolvia a compreensão de dezenas e unidades, para posterior organização da subtração, destacam-se:

Figura 11. Recortes dos cálculos e representações dos resultados (5º problema).

5). Num passeio turístico participaram mil seiscentos e quarenta ciclistas. Duas centenas e noventa e cinco unidades não chegaram ao final. Quantos ciclistas completaram o passeio?	
$\begin{array}{r} 1640 \\ - 295 \\ \hline 1345 \end{array}$ <p>R: 1.345</p>	<p>R: <u>1345</u></p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Nesse problema um dos alunos também não demonstrou como chegou ao resultado, enquanto o outro fez a conta correta, mesmo sem fazer a conta com as centenas e unidades. Os dois não deixaram claro do que se trata o problema em sua resposta.

A realidade encontrada com a aplicação destes cinco enunciados que foram decisivos para respaldar em outros estudos para afirmar que esta situação permeia toda a educação brasileira. E que requer um repensar urgente para a solução pedagógica, incluindo algumas reflexões como as apresentadas por Guerreiro (2007) quanto a importância da aprendizagem cooperativa; por Moura (2007) quanto a resistência dos professores em compreender métodos que não proporcionam aprendizagem para uma porcentagem de seus alunos; e por Greboggi (2016) em relação a necessidade de compreensão dos professores de uma metodologia para ensinar Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto a realidade encontrada nas assertivas dos alunos em relação a resolução de problemas, as aplicações dos enunciados foram decisivas para demonstrar que as coisas não vão bem, sendo uma constante inclusive na educação brasileira. O que requer um repensar urgente com solução pedagógica, para que os alunos sejam capazes de interpretar corretamente enunciados matemáticos e resolverem problemas sem maiores dificuldades ou limitações de compreensão.

Como a matemática está presente no cotidiano dos alunos mesmo antes da sua vida escolar; e, que bases teóricas e metodológicas sobre Resolução Problemas matemáticos devem permear as discussões no espaço escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, espera-se com este estudo contribuir para um despertar quanto a necessidade imediata de solucionar as dificuldades na compreensão da linguagem matemática para o alcance dos resultados matemáticos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, K. B, ANDRADE, I. D, SANTOS, R. J. **Dificuldades na resolução de problemas básicos de matemática: um estudo de caso do agreste sergipano.** Amazonia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, João Pessoa, v. 2, n. 24, p. 29-52, 2016.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2571>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

ARAÚJO, N. K. S. **Análise das dificuldades na resolução de problemas matemáticos por alunos do 5º ano do ensino fundamental.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado). –

Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5174/1/NATALIA_KELI_SANTOS_ARAUJO.pdf>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2009. v. 2.

BRITO, F. M.; OLIVEIRA, N. **As dificuldades da interpretação de textos matemáticos: algumas reflexões.** Sete Lagoas, MG: Unicentro Fundação Educacional Monsenhor Messias. UNIFEMM, 2007.

BRITO, M. R. F. (org.). **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa.** Florianópolis: Insular, 2001.

CAETANO, P. A. S. **Ladrilhamento do plano: ângulos internos e ladrilhos de três em três - Desafio do Ladrilhamento - Matemática na Prática.** Portal do professor. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21085>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

FERNANDES, F. L. P.; FERNANDES, L. F. B. **A formulação de problemas matemáticos em um espaço de formação continuada de professores dos anos iniciais.** Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/download/2128/1554>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

GÓMEZ-GRANELL, C. **A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado.** In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (orgs.). Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2006.

GREBOGGI, V.; AGRANIONI, N. T. A resolução de problemas como metodologia de ensino em escolas do município de SÃO JOSÉ DOS PINHAIS-PR. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 12., São Paulo, 13 a 16 de julho de 2016. **Anais...** Disponível em:

<www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5897_3866_ID.pdf>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

GUERREIRO, M. H. L.; PORTUGAL, M. J. S. **O trabalho cooperativo nas aulas de matemática, numa turma do 5º ano**: uma experiência curricular. Disponível em:

<www.seiem.es/docs/actas/10/Com11GuerreiroSalinas.pdf>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

II. 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/40778919-Resolucao-de-problemas-abordagens-no-ensino-fundamental-ii.html>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

JESUS, M. P. **A importância da resolução de problemas no ensino da matemática**.

Jussara, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em:

<www.cdn.ueg.br/source/jussara/conteudoN/1209/MONOGRAFIA_MARLIA.pdf>.

Acessado em: 1 de agosto de 2019.

JUSTO, J. C. R. Resolução de problemas matemáticos no ensino fundamental.

KLUNCK, A. M. B. R. **Interpretação de problemas**: a importância da alfabetização matemática. Porto Alegre: Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37105>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

LIGESKI, A. I. S.; GUERIOS, E. Estudos sobre compreensão textual de enunciados de problemas matemáticos de alunos do ensino fundamental. In: EDUCARE, 2013. **Anais...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13851_6584.pdf>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

LOPES, S. E. **Alunos do Ensino Fundamental e problemas escolares**: leitura e interpretação de enunciados e procedimentos de resolução. 2007. 276 f. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: <cienciaematemática.vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/0c6078cfbd0d293.pdf>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

LOPES, S. E. **Alunos do Ensino Fundamental e problemas escolares**: leitura e interpretação de enunciados e procedimentos de resolução. 2007. 276 f. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em:

<cienciaematematica.vivawebinternet.com.br/media/dissertacoes/0c6078cfbd0d293.pdf>.
Acessado em: 1 de agosto de 2019.

LORENSATTI, E. J. C. Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. **Rev. Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, p. 89-99, maio/ago. 2009.

MAYER, R. E. A capacidade para a matemática. In STERNBERG, R. **As capacidades intelectuais humanas**: uma abordagem em processamento de informação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MELO, A. V. M; SANTOS, R. J. A Importância da interpretação de texto na resolução de problemas matemáticos: análise de uma turma do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1., SEMINÁRIO DE ESTÁGIO: PERSPECTIVAS ATUAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 6., Alagoas, 2015. **Anais...** Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1890/1390>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

MENEZES, L; et al. **Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1159/1/Trab_col_Ma_LP.PDF>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

MESQUITA, M. S. B. V. **A interpretação de enunciados matemáticos e a resolução de problemas**: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade. São Paulo: Setúbal: I.P.S., 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, G. R. S. **Crianças com dificuldades em resolução de problemas matemáticos**: avaliação de um programa de intervenção. Travessias, n. 10, p. 374- 394, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2833>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

PALMA, R. C. D. Análise da produção de um Aluno considerado malsucedido na resolução de problemas matemáticos. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 167-177, 2011. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/169/analise-da-producao-de-um-aluno-considerado-malsucedido-na-resolucao-de-problemas-matematicos>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

Revista Mat. EMR-RS, ano 13, n. 13, p. 37-45, 2012. Disponível em:
<sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/download/46/52>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

SANTANA, G. F. N. **Resolução de Problemas**: abordagens no Ensino Fundamental

SANTANA, L. E. L.; SILVA, S. H.; CARDOSO, M. B. Estratégias para resolução de problemas aditivos de alunos do 5º ano do ensino fundamental. In: UECE. **Livro 1 02246**, 2015. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2015/ebooks/livro1/258>>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

SILVA, C. M. S.; SIQUEIRA FILHO, M. G. **Matemática**: resolução de problemas. Brasília: Líber Livros, 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2005.

SOARES, I. S.; OLIVEIRA, J. S. Leitura, compreensão e interpretação de enunciados matemáticos: conceito de divisibilidade, dificuldade, desafios e perspectivas. **Rev. CONAPESC**, 2016. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV058_MD4_SA91_ID839_27042016213016.pdf>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEBER, R. G. **Estudo das dificuldades de leitura e interpretação de testes matemáticos em enunciados de problemas por alunos do ensino médio**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, SP, 2011.

Deverão apresentar apenas as referências utilizadas no texto. As referências, com todos os dados da obra citada, devem seguir as normas atuais e em vigor da ABNT.

Ao fazer citação direta no texto o autor deve indicar, entre parênteses, logo depois da referida citação, o nome do autor em letra maiúscula, o ano da publicação e a página em que se encontra a citação. Para citações com mais de 4 linhas, utilizar recuo de 4 cm, espaçamento simples e fonte tamanho 11. Nas referências colocar as informações completas das obras.

COMPLEIN: UM NOVO INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO LEITORA

Verônica Maria de Araújo Pontes ¹
Maria Juliana de Macêdo Silva ²

RESUMO

A leitura é fundamental e indispensável em nosso dia-a-dia, portanto devemos discutir e analisar as questões que a envolvem. Pensando nisso, apresentamos nesse trabalho o processo de criação e validação de um instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais – COMPLEIN que tem como objetivo diagnosticar como está o processo de compreensão leitora dos discentes de um curso de formação de professores. Para que tal objetivo fosse atingindo, fizemos uso de uma pesquisa de métodos mistos e um referencial teórico que perpassa, dentre outros, por autores como: Pontes (2012) para discutir sobre formação leitora, Eco (1986), para debatermos sobre as características da leitura literária, e Freire (2011) e Nóvoa (1992) para argumentarmos sobre formação de professores. Os resultados encontrados nos mostram números preocupantes, uma vez que a pesquisa se realiza em um curso de formação de professores que atuarão, em sua grande maioria, na Educação Básica, o que nos leva a refletirmos sobre o nível de aprendizagem relacionada à formação leitora dos futuros professores que nos apresenta com lacunas.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Cloze, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Muitas são as pesquisas que investigam sobre a leitura no cenário brasileiro, dentre elas, destacamos, o *Programme for International Student Assessment*-PISA que é um instrumento de investigação da Educação e tem como meta avaliar como está o desenvolvimento dos estudantes de 15 anos de idade em três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. O Brasil é o único país da América Latina a participar em todas as edições de maneira voluntária, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP.

Os dados divulgados, no ano de 2015, pelo PISA, mostram uma queda no ranking mundial, deixando o Brasil na 59ª posição em leitura. Essa avaliação é periódica e acontece a cada três anos, sendo que para cada ano, uma área é enfatizada. Vale ressaltar que cada aluno

¹ Pós-Doutora e Doutora em Educação pela Universidade do Minho/Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela UERN/UFERSA/IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Letras pela UERN, veronicauern@gmail.com.

² Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) – /UERN/UFERSA/IFRN. Licenciada em Pedagogia pela UERN, julliemacedo@bol.com.br.

realiza a prova das três áreas de conhecimento, porém a cada triênio, apenas uma área de conhecimento é aprofundada. Diante dessa realidade, propomos-nos a construir um instrumento para diagnóstico da compreensão leitora de narrativas ficcionais com o intuito de identificar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas de um curso de formação de professores.

Conforme Freire (2011, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Discutir a formação de professores mobiliza questões socioculturais, subjetivas e reflexões sobre o ensinar e o aprender, a teoria e a prática. Para Nóvoa (1992, p. 25):

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor chama-nos a atenção para algo que está além da acumulação teórica: o saber da experiência que se constrói no dia-a-dia dos professores e se renova nas suas práticas. Por isso, a importância de uma pesquisa voltada para o diagnóstico da compreensão leitora literária de estudantes que são ou que serão professores, indivíduos responsáveis por formar outros.

Ler faz parte do nosso dia-a-dia, muitas vezes, torna-se um hábito, um ato involuntário; é uma prática social de construção de saberes e significados. No entanto, essa apropriação não deve ser mecânica, não é uma questão de saber e/ou aprender a ler ou escrever. Mas, de compreensão sobre o que se escreve ou se lê. É participação, é interação, é construção com o objeto que está sendo apresentado, escrito ou falado. E, por isso, deve ser iniciada uma formação leitora em nossas crianças a partir de seus ensinamentos primários de escolarização.

Com o intuito de contribuir para discussões e mudanças no que dizem respeito a leitura e seus desdobramentos, criamos um Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais – COMPLETEIN. Este, por sua vez, está organizado em forma de jogo, em um tabuleiro e, passa por cinco etapas: teste de Cloze, compreensão da leitura por meio de imagens, perguntas escritas, leitura oral e construção de elementos narrativos. Para isso, os contos escolhidos para a pesquisa foram: A Pequena Vendedora de Fósforos e O Patinho Feio escritos por Andersen, A Bela Adormecida e Rapunzel, versão dos Irmãos Grimm, Cinderela e Chapeuzinho Vermelho, narrados por Perrault.

A pesquisa foi realizada com voluntários e voluntárias discentes do terceiro período de um curso de formação de professores, de uma instituição pública localizada no Estado do Rio

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Grande do Norte/RN e funcionou como um pré-teste para a validação do instrumento mencionado. Os resultados obtidos mostram-nos que há uma compreensão leitora presente, porém há uma dificuldade em aplicar essa compreensão leitora para a relação imagem-texto, características que compõem um conto, sequência narrativa e contação de histórias. Nesse sentido, pretendemos além de contribuir, despertar a atenção e/ou interesse de você leitor (a), de professores e professoras, de pesquisadores e pesquisadoras e instituições, além de reforçarmos a importância da discussão, ampliação e intensificação da pesquisa e produção acadêmica sobre a leitura, compreensão leitora e formação leitora literária.

METODOLOGIA

Em sua íntegra, nossa pesquisa se configura como uma pesquisa de métodos mistos, pois, de acordo com Creswell e Clark (2013), pesquisas desse tipo apresentam uma abordagem acessível a investigação, uma vez que tem questões e problemas de pesquisa que podem ser melhor respondidos usando-se de métodos mistos e que é o tipo de pesquisa que melhor se adequa ao nosso problema de pesquisa que busca responder como se encontra o nível de compreensão leitora literária de alunos e alunas de um curso de formação de professores. Segundo Creswell e Clark (2013, p. 5):

A pesquisa de métodos mistos é um projeto de pesquisa com suposições filosóficas e também com métodos de investigação. Como uma metodologia, ela envolve suposições filosóficas que guiam a direção da coleta de dados e a análise e a mistura das abordagens qualitativa e quantitativa em muitas fases do processo da pesquisa. Como um método, ela se concentra em coletar, analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou uma série de estudos. Em combinação, proporciona um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens isoladamente.

Dessa forma, estudamos o fenômeno social que envolve a leitura, formação leitora literária e a compreensão leitora dos estudantes sujeitos da pesquisa de maneira individual e coletiva de modo empírico dentro de seu cenário de vida real misturando ambas as abordagens. No entanto, para que uma pesquisa desse tipo seja realizada, de acordo com Creswell e Clark (2013, p. 22) algumas características são necessárias:

- ✓ Coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa);
- ✓ Mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro;
- ✓ Dá prioridade a uma ou ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza);

- ✓ Usa esses procedimentos em um único estudo;
- ✓ Estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e
- ✓ Combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo.

A partir da problemática de nossa pesquisa e de nossas questões norteadoras, os dados coletados foram analisados de forma rigorosa e a partir dos critérios que são especificados no decorrer do texto; são resultados que originaram tanto dados quantitativos quanto qualitativos, sem priorizações, apenas atendendo ao objetivo de nosso instrumento de coleta de dados.

Segundo Richardson (2017, p. 75), pesquisas de métodos mistos devem ser realizadas “[...] em apenas uma etapa, na qual se coletam, processam e analisam as informações obtidas. A triangulação pode contribuir, particularmente, para validar uma investigação de levantamento (enquete) e reforçar suas conclusões.” Através dessa triangulação, é possível comparar e constatar os dados resultantes, na nossa pesquisa utilizamo-nos, dentro da perspectiva de métodos mistos, da estratégia de triangulação concomitante.

Com o objetivo de identificar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas de um curso de formação de professores construímos um instrumento para diagnóstico da compreensão leitora de narrativas ficcionais. O instrumento construído tem a denominação de COMPLETEIN – Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionalis e configura-se como uma ferramenta composta por cinco etapas que nos permite diagnosticar o nível de compreensão leitora para com as narrativas ficcionais daqueles que dele fizerem uso, vejamos a seguir seu detalhamento.

- Passo 1: Teste de Cloze

O COMPLETEIN tem início com o teste de Cloze. São disponibilizados no tabuleiro três tipos de teste Cloze para cada conto trabalhado, o que totalizam, ao final dessa etapa, o quantitativo de dezoito testes, uma vez que trabalhamos com seis diferentes contos.

Optamos por trabalhar com o teste de Cloze tradicional, que segundo Joly, Santos e Boruchovitch. (2009, p. 123), “[...] consiste, em seu formato tradicional (Taylor, 1953), em eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada.” No Cloze, o quinto vocábulo é omitido e, nesse e em todos os tipos trabalhados, mantivemos as frases iniciais com o intuito de facilitar o processo de compreensão leitora. O segundo teste selecionado foi o teste de Cloze restringido, no qual:

[...] todas as palavras omitidas são dispostas ao lado ou abaixo do texto, o estudante deverá eleger para casa espaço a palavra correta, sendo que uma palavra, uma vez utilizada não poderá ser usada novamente, a menos que o quadro seja composto de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

duas ou mais palavras iguais (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2009, p. 55).

Nesse tipo de teste, o estudante tem à sua disposição as palavras omitidas, ou seja, o estudante não parte do zero, pelo contrário, encontra-se limitado pelo quadro que vem abaixo do teste de Cloze. Por fim, para concluir o Passo I, o terceiro teste escolhido foi o teste de Cloze interativo, no qual “[...] para cada omissão os alunos devem eleger uma palavra adequada ao contexto e justificar sua escolha [...]” (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2009, p. 56). O ato de justificar a palavra escolhida faz com que, em muitos casos, pensemos melhor sobre a escolha da palavra. Em seguida temos apresentação e discussão do passo 2 de nosso instrumento de pesquisa.

- Passo 2: Onde me encaixo?

O segundo passo do COMPLEIN consiste no estabelecimento da relação imagem-conto. Para cada conto trabalho, duas imagens foram dispostas no tabuleiro, dessa forma, somando doze imagens. O voluntário da pesquisa deve encaixar duas imagens para cada conto contemplado no Passo I. Segundo Gaydeczka (2013, p. 335):

[...] Assim como um texto, uma imagem pode produzir várias leituras, mas não qualquer leitura. Dessa forma, as questões-chave, base para a leitura de imagens, são:

- Como as imagens se apresentam?
- Como indicam o que querem indicar?
- Qual é o seu contexto de referência?
- Como e por que as imagens significam?
- Como as imagens são produzidas?
- Como elas pensam?
- Quais são seus modos específicos de representar a realidade que está fora dela?
- De que modo os elementos estéticos, postos a serviço da intensificação do efeito de sentido, provocam significados para o observador?

É importante que o leitor consiga estabelecer uma relação entre texto-imagem, dessa forma, também apresentando uma compreensão leitora visual que compreende e representam os mesmos valores sociais e estéticos, subjetividades, identidades e demais (re) significações que o texto escrito carrega consigo. Usaremos em nossa pesquisa as fotos originais nos contos de fadas que acompanham os contos nos livros. A seguir temos a apresentação e discussão do passo 3 do instrumento.

- Passo 3: O que conta um conto?

Propp (2006), após o estudo aprofundado de mais de 100 contos maravilhosos, dos mais variados tipos, com as mais diversas características fantásticas, que abarcam todos os tipos

imagináveis de enredo, personagens e etc., chegou à conclusão de que o conto é composto por um total de 31 funções: I - Afastamento – Um membro familiar se afasta de sua casa, seu lar; II – Proibição – Ao herói é imposto uma proibição; III – Transgressão – Há uma transgressão da proibição anterior; IV – Interrogatório – O antagonista interroga, tentando obter uma informação; V – Informação – O antagonista recebe as informações solicitadas que têm a ver com a sua vítima; VI – Ardil – O antagonista tenta enganar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens; VII – Cumplicidade – A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo; VIII – Dano – O antagonista provoca um dano ou prejuízo a um dos membros familiares; IX – Mediação, momento de conexão – É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao herói ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir; X – Início da reação – O herói aceita ou decide reagir; XI – Partida – O herói deixa a casa; XII – Primeira função do doador – O herói é submetido a uma prova; a um questionário, a um ataque, etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico; XIII – Reação do herói – O herói reage diante das ações do futuro doador; XIV – Fornecimento – O meio mágico passa às mãos do herói; XV – Deslocamento – O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura; XVI – Combate – O herói e seu antagonista se defrontam em combate direto; XVII – Marca, estigma – O herói é marcado; XVIII – Vitória – O antagonista é vencido; XIX – Reparação de danos ou carência – O dano inicial ou a carência são reparados; XX – Regresso – Regresso do herói; XXI – Perseguição – O herói sofre perseguição; XXII – Salvamento, resgate – O herói é salvo da perseguição; XXIII – Chegada incógnito – O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país; XXIV – Pretensões – Um falso herói apresenta pretensões infundadas; XXV – Tarefa difícil – É proposta ao herói uma tarefa difícil; XXVI – Realização – A tarefa é realizada; XXVII – Reconhecimento – O herói é reconhecido; XXVIII – Desmascaramento – O falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado; XXIX – Transfiguração – O herói recebe nova aparência; XXX – Castigo – O inimigo é castigado; XXXI – Casamento – O herói se casa e sobe ao trono.

A proposta para o Passo 3 é que o voluntário da pesquisa relacione as ações do conto às funções estabelecidas por Propp (2006). No tabuleiro, existe uma roleta que é composta por seis números (1, 2, 3, 4, 5 e 6), cada número corresponde a um envelope, em que cinco desses envelopes conterão cinco funções para cada conto utilizado na pesquisa e um desses envelopes conterá seis funções, para que assim somem o quantitativo de número trinta e um. O envelope traz as funções e seus respectivos significados, bem como o conto no qual se deve relacionar aquele conteúdo. A divisão das funções ficou da seguinte forma:

- ❖ Chapeuzinho Vermelho (Perrault) – Funções: I – V;
- ❖ Rapunzel (Irmãos Grimm) – Funções: VI – X;
- ❖ A Pequena Vendedora de Fósforos (Andersen) – Funções: XI – XVI;
- ❖ A Bela Adormecida (Irmãos Grimm) – Funções: XVII – XXI;
- ❖ O Patinho Feio (Andersen) – Funções: XXII – XXVI;
- ❖ Cinderela (Perrault) – Funções: XXVII – XXXI.

- Passo 4: Tudo que começa, tem seu meio e tem seu fim

Eco (1986) destaca algumas características específicas que envolvem os contos, dentre elas, a sequência de ações que considera finita, com começo, meio e fim. Sendo assim, será essa a característica trabalhada e analisada no Passo 4. Seleccionamos a partir de cada conto trabalhado uma frase aleatória com início, meio e fim; essas frases foram divididas em três partes respeitando a sequência anteriormente mencionada e estarão disponíveis em uma caixa anexada ao tabuleiro. Ao todo temos dezoito fragmentos que formam diversas frases, no entanto, consideraremos o quantitativo de seis frases, respeitando essa quantidade que vem sendo trabalhada ao longo dos passos, apresentamos em seguida as frases seleccionadas de cada conto. Nas figuras abaixo, dispomos das frases relativas a cada conto.

Figura 01 – Frase do conto A Pequena Vendedora de Fósforos.

SEU PAI	COM CERTEZA	IRIA SURRÁ-LA.
----------------	--------------------	-----------------------

Fonte: Andersen (2010, p. 205).

Figura 02 – Frase do conto O Patinho Feio.

ELE NÃO É ATRAENTE,	MAS TEM UM GÊNIO ÓTIMO	E NADA TÃO BEM QUANTO OS OUTROS.
--------------------------------	-----------------------------------	---

Fonte: Andersen (2010, p. 193).

Figura 03 – Frase do conto A Bela Adormecida.

O COZIHEIRO DEU UMA PALMADA	TÃO FORTE NO AUXILIAR DE	QUE ELE BERROU.
--	-------------------------------------	------------------------

Fonte: Irmãos Grimm (2010, p. 128).

Figura 04 – Frase do conto Rapunzel.

OS DOIS COMBINARAM QUE	ELE VIRIA VISITÁ- LA TODA NOITE,	POIS DURANTE O DIA A VELHA ESTAVA LÁ.
-----------------------------------	---	--

Fonte: Irmãos Grimm (2010, p. 158).

Figura 05 – Frase do conto Cinderela.

ELA DEIXOU CAIR

**UM DOS SEUS
SAPATINHOS DE
VIDRO,**

**QUE O PRINCIPE
GUARDOU COM
CUIDADO.**

Fonte: Perrault (2010, p. 27).

Figura 06 – Frase do conto Chapeuzinho Vermelho.

**CHAPEUZINHO
VERMELHO PARTIU**

**IMEDIATAMENTE
PARA A CASA DA
AVÓ.**

**QUE MORAVA
NUMA OUTRA
ALDEIA.**

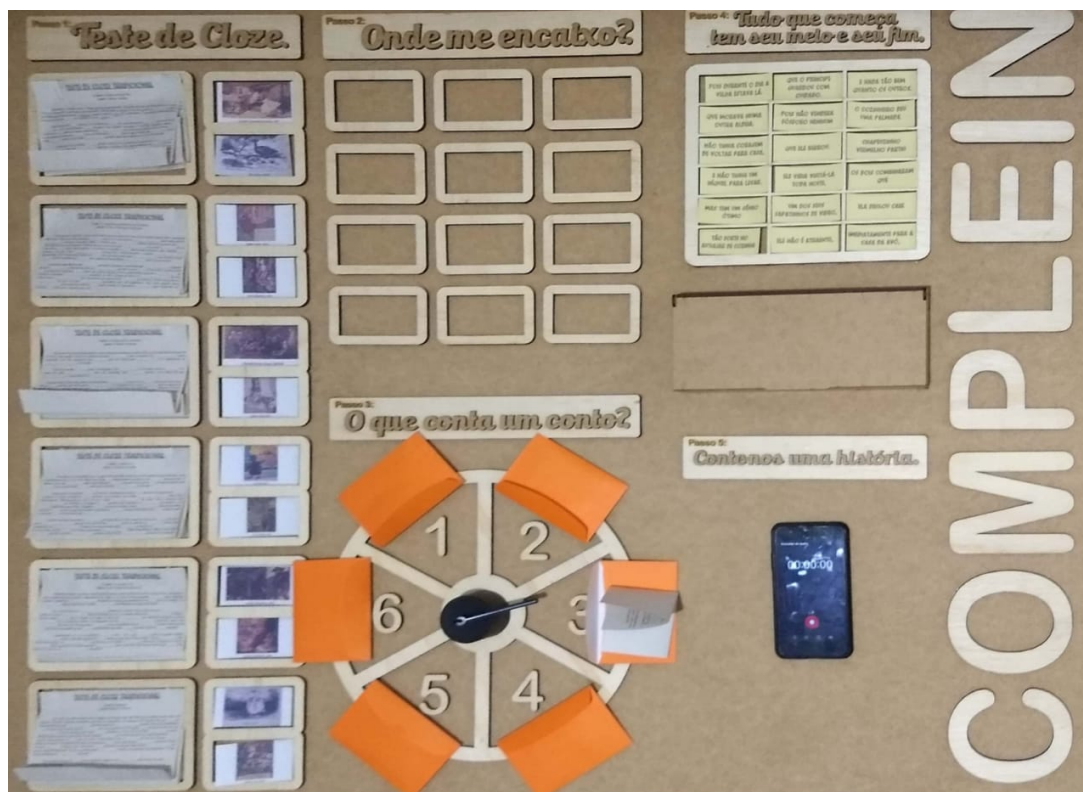
Fonte: Perrault (2010, p. 77).

- Passo 5: Conte-nos uma história

O último passo de nosso instrumento tem o intuito de ouvir do voluntário da pesquisa a história de um dos contos trabalhados. Nessa etapa, encontra-se disposto em nosso tabuleiro um gravador, para que posteriormente, essa história seja transcrita e analisada. Levaremos em consideração em nossa avaliação alguns elementos. De acordo com Pontes (2012, p. 47), “[...] na narrativa existem elementos que não podem deixar de existir como o narrador que conta uma história que tem uma sequência de eventos, com agentes participantes diversos ou não, situados num mundo que é possível naquele contexto narrado [...]”. Assim, narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso compõem um texto narrativo, sendo, portanto, os elementos que serão considerados em nossa análise.

O tabuleiro contendo os cinco passos apresentados anteriormente, tem o tamanho exato de 1,40m x 1,23m, foi confeccionado a partir de uma placa de mdf crua e uma placa de compensado branco supremo. Em seu interior o material que será utilizado para a coleta de dados, compõe-se de: papel reciclado de gramatura 75g, papel fotográfico de gramatura 120g, papel adesivo à prova d’água, envelopes comuns de coloração laranja e gravador. Abaixo é possível visualizarmos como esses cinco passos descritos se organizam em um tabuleiro.

Figura 07 – Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionalis – COMPLEIN.



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Um vídeo explicativo também foi criado para ser exibido no momento de aplicação do instrumento, nele está descrito o detalhamento do passo-a-passo a ser seguido para que as atividades propostas distribuídas entre esses cinco passos sejam cumpridas com êxito. O vídeo tem duração de 1min e 38seg e apresenta de forma lúdica as orientações para o voluntário (a) da pesquisa. A seguir, apresentamos e discutimos os métodos de análises que são considerados para a análise dos dados coletados por meio do COMPLEIN.

Para o passo 1, com o objetivo de interpretarmos os escores obtidos com os testes de Cloze, faremos uso da escala de Bormuth (1968), na qual:

[...] o primeiro nível abarca 44% de acertos e é denominado nível de frustração (o leitor não compreende a informação lida). O nível instrucional é o segundo e refere-se a uma pontuação que varia de 44,1% a 57% (o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão). Por fim, no nível independente, o leitor deve demonstrar um aproveitamento superior a 57% dos acertos visto que esse nível pressupõe uma compreensão crítica, criativa e autônoma do texto (SANTOS, BORUCHOVITCH e OLIVEIRA, 2009, p. 58).

Consideraremos para cada acerto de palavra um ponto e para cada erro zero ponto. O escore geral do participante será fruto das somas obtidas a partir dos acertos de todas as omissões. Já para o passo 2, teremos como critérios de pontuação:

- 0 – não avalia em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto.

- 1 – avalia parcialmente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto.
- 2 – compreende completamente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto.

Para o passo 3, foram cinco funções por conto, cada função correta era equivalente a 20%. Logo, caso o participante conseguisse responder corretamente duas das cinco funções, ele teria o percentual de 40%, sendo esse cálculo bastante simplificado. No passo 4 tomamos como base a ideia de início, meio e fim de uma frase. O aluno poderia então, pontuar somente 0 ou 100, uma vez que necessitaria formar a frase completa e corretamente e essa frase deveria ser correspondente ao conto formulado. Dessa maneira, caso o aluno participante estivesse trabalhando o texto da Bela Adormecida e elaborasse uma frase correta do Patinho Feio, receberia zero.

No passo 5, consideramos os elementos de uma narrativa definidos por Pontes (2012): narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso. Dessa forma, narrador é aquele (a) que conta a história, podendo participar dela ou não; enredo é o conjunto de fatos que movimenta a história; personagens compõe o texto narrativo e se desdobram em personagens principais e secundários; tempo é a marcação cronológica dentro da narrativa; espaço é o local onde a história se desenvolve e o discurso são as falas que envolvem as ações dentro da narrativa. Logo, são analisados seis critérios e distribuídas as porcentagens conforme os acertos.

Como se tratavam de cinco passos, decidimos estabelecer um score máximo de 500. Neste caso, para cada passo, o (a) aluno poderia pontuar até 100. No passo 1, que se tratava do teste de Cloze restringido, caso o aluno acertasse metade das omissões, ele recebia o equivalente a 50%. Logo, seu score é de 50/100. No passo 2, caso não acertasse nenhuma das fotos, sua pontuação permaneceria nula. Se acertasse 1, equivalia a 50%, e no caso das duas, 100%. Assim, poderia estar com o score em 50/100 ou 100/100. No passo 3, como cada função equivalia a 20%, o aluno poderia fazer até 100/100 se acertasse as cinco. No passo 4, caso formasse corretamente a frase receberia 100. E no passo 5, igualmente. Dessa forma, foi feita a somatória do desempenho do participante em cada um dos passos, e somados, poderiam pontuar até 500.

Para que tal instrumento fosse validado, um estudo piloto foi estruturado, organizado e realizado, apresentamos aqui os resultados de seis voluntários da pesquisa, ambos alunos e alunas de um curso de graduação de formação de professores, do terceiro semestre, do turno matutino de uma instituição pública, localizada no Estado do Rio Grande do Norte/RN. Para ser possível atender às expectativas e exigências do que se pede em um estudo experimental,

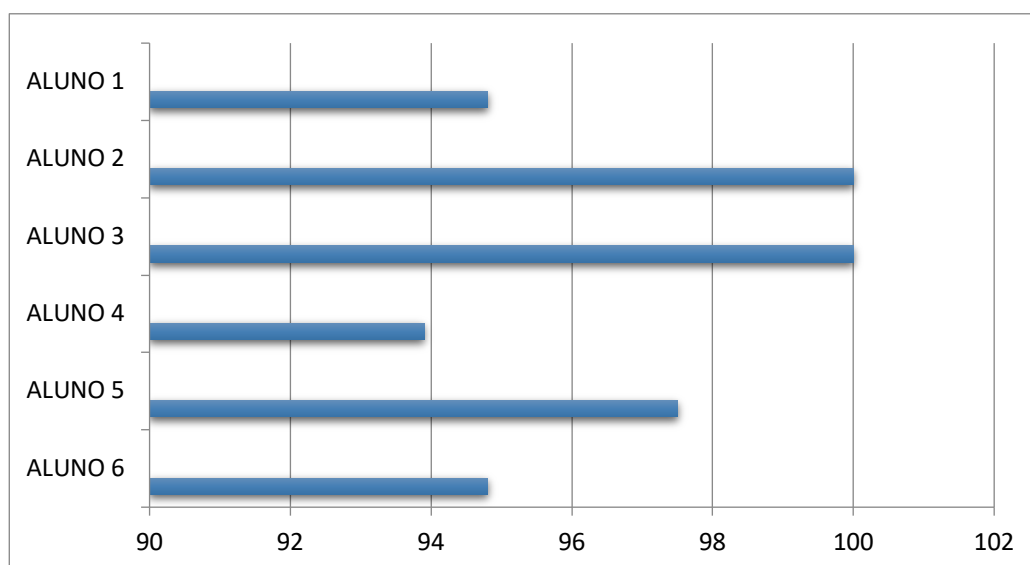
os participantes foram submetidos à mesma rotina que planejamos adotar para a fase final da pesquisa. Nosso objetivo foi de validar o instrumento e a metodologia de aplicação a serem empregadas. Essa etapa de coleta de dados teve duração de duas horas e aconteceu em fevereiro de 2019, durante uma aula cedida por uma professora colaboradora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do pré-teste, entendemos que para que os (as) alunos (as) participarem de todo o processo proposto por meio do COMPLEIN, a melhor forma seria permitir que cada voluntário (a) escolhesse um dentre os seis textos de Cloze disponíveis dos seis contos trabalhados e, também em apenas uma das modalidades de Cloze fosse utilizada, que nesse caso, optamos por selecionar o teste de Cloze restringido.

Os alunos (as) que se voluntariaram tinham idades entre 19 e 33 anos ($M= 23,71$). Destes, 12,5% do gênero masculino e 87,5% feminino. A média de duração de tempo por estudante foi de 23,33 minutos. Dentre esses, um afirmou não ler com frequência, um que lê minimamente e cinco frequentemente. Então, os resultados desse estudo piloto, que funcionou também como validação do instrumento construído, contemplam seis participantes, que responderam apenas ao teste de Cloze restringido e demais passos do tabuleiro. Para o passo 1, tivemos os resultados de acerto em percentual distribuídos no gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Resultado percentual do teste de Cloze restringido dos seis contos trabalhados.

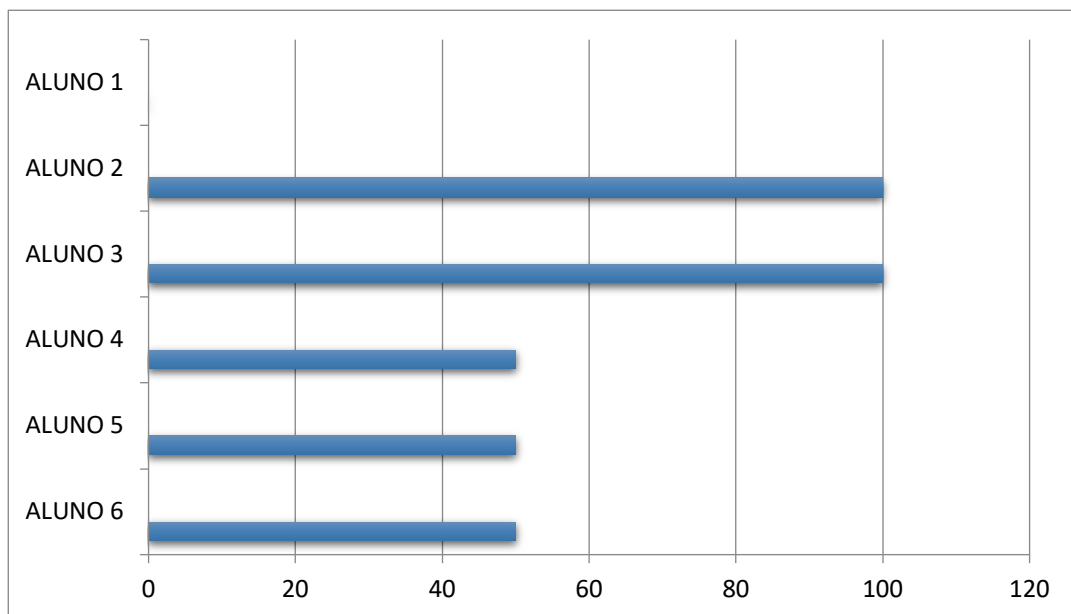


Fonte: Produção das autoras (2019).

Conforme os resultados apresentados, todos os alunos acertaram mais de 90% dos vocábulos omitidos, o que conforme a escala de Bormuth (1968) enquadrá-os no nível independente, no qual pressupõe uma compreensão crítica, criativa e autônoma do texto. Contudo, se comparado aos resultados da aluna que fez o pré-teste antes desses seis, observamos que pode ser derivado do fato de conter as opções de resposta, não precisando os alunos fazer uso de mais estratégias de preenchimento das lacunas apenas com o apoio do texto. Então, perceber as dicas do contexto, fazer uso do conhecimento da linguagem para encontrar essas lacunas sem opções de resposta é bem mais complexo.

No passo 2, em se tratando da relação das imagens com os contos escolhidos, temos os seguintes resultados percentuais:

Gráfico 02 – Resultado percentual da distribuição das imagens do passo 2.

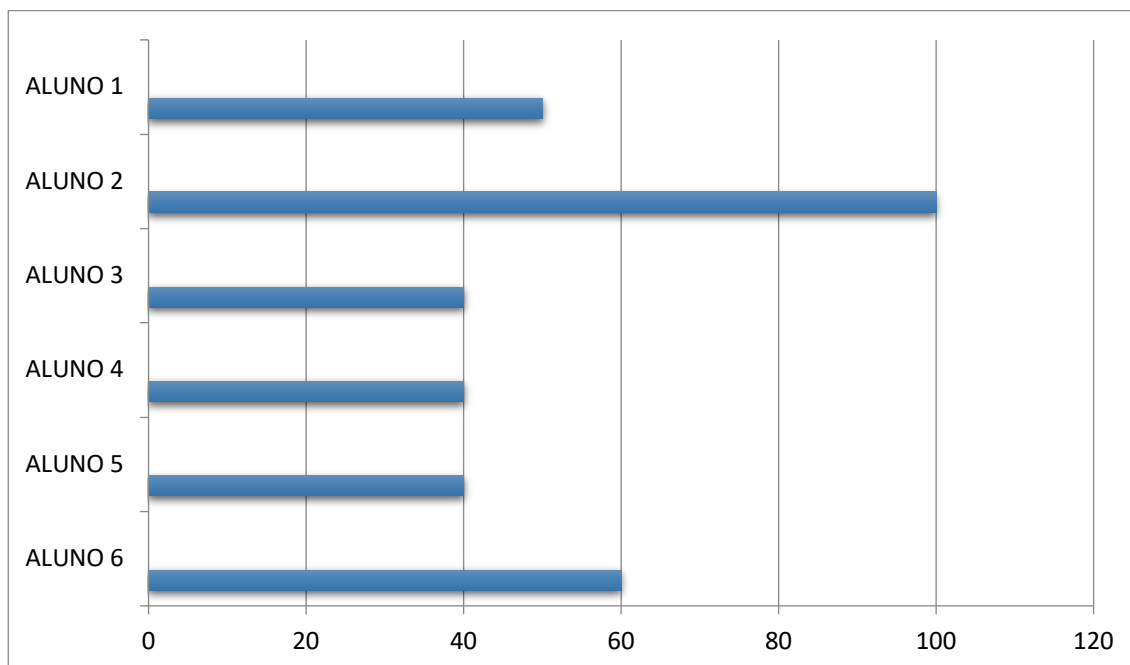


Fonte: Produção das autoras (2019).

É possível observar que três dos alunos participantes avaliam parcialmente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto, dois compreendem completamente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto e apenas um não avalia em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto. Vale ressaltar que os mesmos dois alunos que acertaram completamente o teste de Cloze restrigido no passo 1 também acertaram totalmente as imagens, evidenciando uma relação entre a compreensão adequada do texto com a relação entre as imagens, como uma progressão do conhecimento.

No passo 3, na análise das funções do conto, conforme Propp (2006), temos os seguintes resultados:

Gráfico 03 – Resultado percentual da análise das funções do conto do passo 3.



Fonte: Produção das autoras (2019).

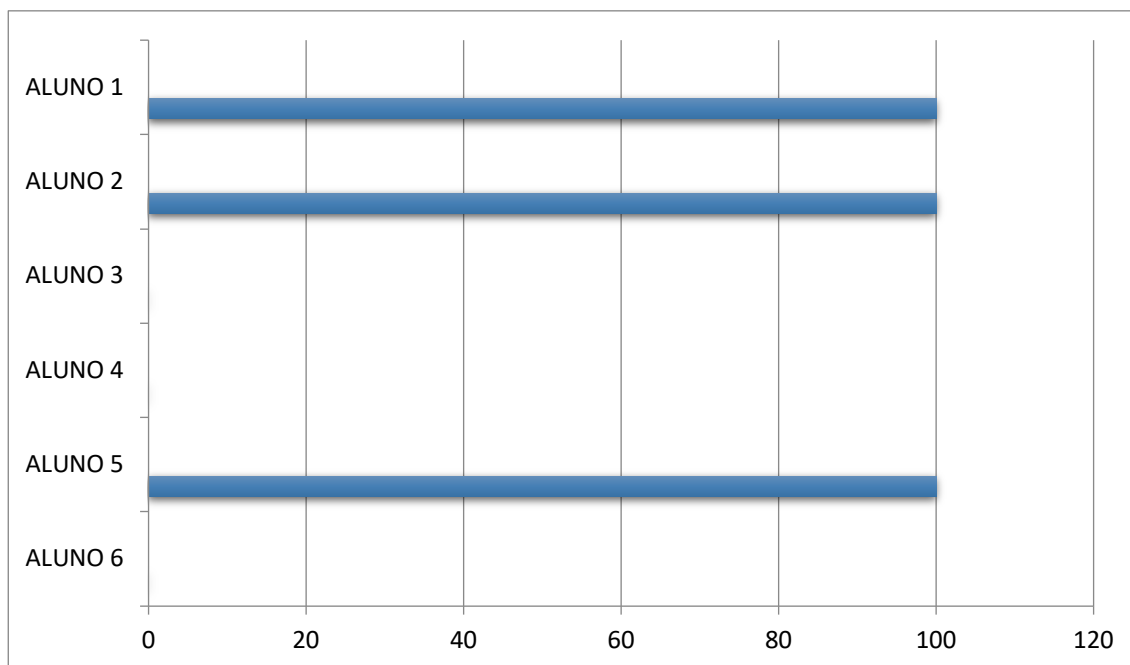
Desta maneira é possível observar que 50% dos alunos não conseguiram compreender satisfatoriamente as funções de um conto, e a outra metade compreendeu parcial ou totalmente. É necessário destacar que o mesmo aluno que teve o desempenho máximo no teste de Cloze restrigido, teve o maior desempenho no passo 2 e também neste passo.

No passo 4, temos as seguintes frases formadas pelos alunos:

- Aluno 1 – Não tinha coragem de voltar pra casa, pois não vendera fósforo nenhum e não tinha um níquel sequer para levar.
- Aluno 2 – Chapeuzinho vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, pois durante o dia a velha estava lá.
- Aluno 3 – Os dois combinaram que não tinha coragem de voltar pra casa, pois durante o dia a velha estava lá.
- Aluno 4 – Ela deixou cair um de seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com cuidado.
- Aluno 5 - Ela deixou cair um de seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com cuidado.

- Aluno 6 - Ela deixou cair um de seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com cuidado.

Gráfico 04 – Análise percentual da elaboração das frases do passo 4.



Fonte: Produção das autoras (2019).

Assim, apenas 50% dos alunos formaram uma frase completa (com começo, meio e fim) e que se relaciona com o conto trabalhado ao longo das respostas dos participantes. Os outros 50%, embora tenham formado a frase completa e esta tenha tido sentido, não se relacionava com o conto, evidenciando a desatenção dos participantes o que possibilitou a formação de frases aleatórias. Mais uma vez o aluno 2 consegue completar completamente um dos passos.

No passo 5, temos as seguintes transcrições:

- Aluno 1 - Estava fazendo muito frio e não fazia mal nenhum acender pelo menos um fósforo, ela tirou um pacote um fósforo do saco riscou e aqueceu os pés, tentou aquecer os pés e as mãos, quando ela olhou para a parede, viu como, viu como se fosse uma estufa grande e diante dela estava uma mesa grande e enfeitada lustruosa, sobre a mesa havia um ganso e o ganso levantou-se e saiu correndo ainda com um garfo e uma faca nas costas, saiu pela sala gingando, chegou até a pobre menina mas quando ele ia chegando perto, o fósforo se apagou e o que restou foi apenas uma parede úmida e fria diante dela.
- Aluno 2 - A Mãe de Chapeuzinho pediu para que ela fosse deixar é os doces para a Vó e falou que ela não fosse pelo bosque aí Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Vermelho foi pelo bosque mesmo sendo proibida e se encantou com as flores, foi pegando as flores e foi cantando pelo bosque. Só que encontrou o lobo mau que perguntou pra onde ela iria e ela falou inocente falou que iria para a casa da vovozinha levar doces, o lobo mau esperto já conhecia todo o trajeto da floresta foi por um caminho mais perto, digamos assim, e chegou antes que a que a Chapeuzinho a casa da Vovó e bateu a porta disfarçado de Chapeuzinho e falou que era a Chapeuzinho que vinha trazer doces para a Vovó e ela na cama se encontrava um pouco adoentada e falou que ele apertasse lá num negocin da porta que abriria a porta e assim o lobo mau fez e entrou e devorou a vovozinha e ficou deitado na cama da vovozinha pra que quando chapeuzinho vermelho chegasse achar que era a vovozinha e quando a Chapeuzinho Vermelho chegou, encontrou o lobo na cama que estava disfarçando de vovozinha, eu não lembro muito bem do final, mais parece que matou o lobo e tirou a vovozinha da barriga do logo, eu não entendo muito bem, mas é tipo isso.

- Aluno 3 - A história do Patinho Feio é assim: é nasce. Uma pata tá lá deitada chocando seus ovos acontece que um dos ovos demora a nascer ela ainda passa um tempo deitada estranha porque o ovo não nasce. Ela passa um tempo deitada ainda em cima dos seus ovos, aí o ovo choca, quando o ovo choca nasce um pato grande e feio e ela fica perguntando e ela comenta não é filho de peru, você não é filho de peru. Aí fala outros negócios lá. Aí após comentar sobre isso, eles ficam todos receiosos por o pato ter nascido feio e não parecido com os outros patinhos que eram os filhos dela. Aí vai crescendo naquela vida, só criticando com o pato, chamado ele de feio, tanto a mãe quanto os irmãos ela preferia que o filho não tivesse nascido, que aquele pato não tivesse nascido que ele não existisse e aí vai criando um certo tipo de preconceito com ele. Aí chega um certo ponto da vida dele que ele resolve voar já que o pessoal todinho não tipo não gostava dele ele resolve ir embora nem a criada que colocava comida pra ele gostava dele, tinha preconceito com ele, então, ele resolveu ir embora e foi pra um outro local onde habitava patos selvagens depois mais na frente ele foi pra outro lugar e conheceu os cisnes e os cisnes veio de asas abertas para acolher ele e que ele era a ave mais bonita que já tinha visto na vida dele.
- Aluno 4 - A história da Bela Adormecida é de uma menina que ela era linda e aos 15 anos de idade ela foi enfeitiçada aí ela tinha, ela tinha ela era uma menina muito bonita, muito amada por muitas pessoas, ela dormiu, subiu uma escada, caiu, entrou no sono profundo. Aí ela acordou.

- Aluno 5 - Depois que a Mãe de Cinderela morreu seu pai se casou novamente com uma mulher muito malvada que tinha duas filhas e que também eram malvadas, depois de um tempo o Pai de Cinderela também morreu. Cinderela ficou sozinha e a Madrasta malvada e as irmãs começaram a tratar ela como empregada. Cinderela lavava, passava e arrumava toda a casa. Um dia o príncipe resolveu dar um Baile onde escolheria sua noiva as irmãs foram convidadas e Cinderela também. Mas, sua Madrasta não permitiu que ela fosse. E Cinderela teria que passar os vestidos das irmãs. Cinderela ficou muito triste por não poder ir ao Baile e quando ela menos esperava, apareceu uma fada Madrinha que realizaria seu desejo. A fada madrinha fez com que Cinderela se transformasse e usasse um lindo vestido e tivesse uma bela carruagem, para assim poder ir ao Baile, chegando ao baile, o Príncipe se encantou por Cinderela e dançou com ela a noite toda. As irmãs ao vê-la e não reconhecê-la sua tamanha formosura ficaram com inveja. Ao dar meia noite, como a fada tinha dito que o feitiço se acabaria, Cinderela saiu correndo e não se despediu do príncipe deixando para trás apenas um sapatinho de cristal, o príncipe sentiu-se triste por não saber quem era a moça com quem tinha dançado e assim resolveu procurá-la. A moça cujo o sapatinho coubesse no pé seria a escolhida para casar com o príncipe procuraram, procuraram e não encontraram quando chegou a vez de Cinderela experimentar o sapatinho ele coube perfeitamente o que fez com que o príncipe a reconhecesse, assim o príncipe reconheceu sua amada e eles puderam se casar e eles e foram felizes para sempre.
- Aluno 6 - Em um dia chuvoso uma senhora com o seu companheiro que eram muito pobres moravam numa casinha essa senhora desejou comer uma fruta que tinha na casa vizinha. O seu marido pulou o muro e ao chegar perto dessa fruta encontrou uma feiticeira. A feiticeira enfurecida disse que iria castigá-lo, mas ele pediu que era para a mulher dele que estava grávida estava desejando essa fruta. Então ela disse: Leve, porém, quando a criança nascer, eu quero ela para mim, o homem levou a fruta e ao entregar a mulher lhe disse o que havia acontecido e quando criança nasceu, ele entregou a feiticeira que pôs o nome de Rapunzel. Era uma criança muito linda, ela levou a Rapunzel para uma torre, escondida na floresta onde não havia portas nem escadas, só uma pequena janela no alto de uma torre, ela colocou ela lá e durante muitos anos Rapunzel ficou nessa torre e quando ela queria visitar Rapunzel ela dizia “Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças!”, pois Rapunzel tinha cabelos muito longos. Com o passar do tempo Rapunzel gostava muito de cantar e nas redondezas havia um filho de um príncipe onde ao escutar aquela bela canção se aproximou para ver o que era, tentou ver

se havia alguma porta ao redor e não havia, então se escondeu atrás de algumas árvores quando viu uma movimentação estranha era a feiticeira e disse “Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças!” e ao pé da torre, Rapunzel jogou as suas tranças e ela subiu pelas tranças de Rapunzel. Ele ficou muito curioso e então fez o mesmo jeito quando a feiticeira saiu “Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças!” e ao jogar suas tranças ele subiu e ao chegar ao alto da torre viu uma moça muito bela pois havia passado muitos anos ele disse pra ela sair e imediatamente se apaixonou por ela por ser muito bela. Ela disse que não poderia pois era controlada pela feiticeira. Então, ele chamou ela pra sair no momento exato a feiticeira subiu a torre e ele lutou com a feiticeira matando-a e tirando Rapunzel da torre.

Considerando os seis elementos que conforme Pontes (2012) configuram uma narrativa: narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso, temos os seguintes resultados:

Quadro 01 – Resultado das correções dos elementos de uma narrativa do passo 5.

Elementos Aluno	Narrador	Enredo	Personagens	Tempo	Espaço	Discurso
1	X				X	X
2					X	X
3				X	X	X
4						X
5		X		X	X	X
6	X	X	X	X	X	X

Fonte: Produção das autoras (2019).

Assim, apenas um dos alunos, no caso o aluno 6, conseguiu contemplar todos os elementos de uma narrativa. A maior parte apenas atingiu 50%. Um dos pontos interessantes é a forma que os participantes iniciam sem usar o “era uma vez”, bem popular nos contos maravilhosos. Em análise geral, temos os seguintes scores:

$$\text{Aluno 1} - 94,8 + 0 + 50 + 100 + 50 = 294,80$$

$$\text{Aluno 2} - 100 + 100 + 100 + 100 + 33,33 = 433,33$$

$$\text{Aluno 3} - 100 + 100 + 40 + 0 + 50 = 290$$

$$\text{Aluno 4} - 93,9 + 50 + 40 + 0 + 16,66 = 200,56$$

$$\text{Aluno 5} - 97,5 + 50 + 40 + 100 + 66,66 = 354,16$$

Aluno 6 – $94,8 + 50 + 60 + 0 + 100 = 304,8$

A partir dos métodos de análises escolhidos, o COMPLEIN atinge, em sua máxima, 500 escores. A média dos escores dos estudantes que participaram do pré-teste foi de 312,94. No espaço escolar, é o professor o agente que responde pelo processo de ensino-aprendizagem e que, por sua vez, tem muito a contribuir, seja por meio da contação de histórias, seja por meio da aproximação da criança com texto escrito. Lida ou contada, a literatura tem um papel a cumprir nesse processo. Zilberman (2003) afirma que escola e literatura compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa.

E é pensando na natureza formativa de nossas crianças, que enfatizamos a necessidade de uma boa formação daqueles que amanhã serão os professores que atuarão na Educação Básica, e vislumbramos na literatura uma possibilidade para este feito, uma vez que condensa através da ficção uma realidade que se reconhece ou se ressignificam em contato com o leitor, essa comunicação permite encontro, partida, resolução de problemas, novos problemas, fazendo com que o leitor se relacione por meio da fantasia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu-nos responder ao nosso objetivo inicial que foi de identificar o nível de compreensão leitora literária de narrativas ficcionais dos alunos e alunas de um curso de formação de professores. A leitura é parte de nossas atividades básicas do dia-a-dia e, sendo assim, professores e pesquisadores tem o interesse de entender como está esse processo de compreensão leitora dentro do sistema educacional.

Para Gomes e Boruchovitch (2009, p. 40), “[...] avaliar a compreensão da leitura e diagnosticar problemas referentes a ela são um dos passos primordiais para intervenção e prevenção nessa área. Uma técnica promissora nessa direção é a de Cloze (Taylor, 1953).” A técnica de Cloze consiste de um texto que deve conter entre 250 a 300 palavras, manter a frases iniciais e finais completas e substituir o quinto vocábulo por lacunas em cada frase, para serem preenchidas pelos atores da pesquisa.

É importante ressaltar ainda, que a partir da técnica de Cloze é possível tanto o diagnóstico quanto a intervenção de problemas relacionados a leitura e formação leitora, uma vez que essa técnica permite que o leitor ou leitora desenvolva estratégias de leitura para lidar com a situação-problema que se apresenta no texto lacunado a ser preenchido, o que também se configura como um processo de interação mútua entre leitor e texto.

Nosso trabalho concentrou-se apenas no diagnóstico da compreensão leitora literária dos discentes pesquisados. De acordo com Kleiman (1989, p. 10), “[...] leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” Sendo assim, o leitor é o ser ativo que dá sentido ao texto, é a partir de sua leitura que surge a interação, interpretação, compreensão e, por vezes, socialização do texto lido. Essa sequência de sentidos que o leitor vivencia é proporcionada pelo processo de leitura a qual o leitor é conduzido ao longo do texto que se lê.

Consideramos que o instrumento de compreensão leitora literária que desenvolvemos durante a pesquisa é capaz de fazer com que o nosso estudante/futuro professor veja na leitura e na sua formação a necessidade urgente de melhoria e ampliação do seu vocabulário, bem como o acesso aos diversos tipos de leitura, em especial os contos, pois é esse o gênero literário mais usado na Educação Infantil e o responsável por apresentarem o mundo da fantasia e encantamento para as crianças.

REFERÊNCIAS

BORMUTH, R. J. Cloze Test Readability: Criterion Reference Scores. **Journal of Educational Measurement**, p. 189-196, 1971.

CRESWELL, John W. CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAYDECZKA, Beatriz. A importância da leitura de imagens no ensino. **Educação em Revista**. Vol. 29, nº 3. Belo Horizonte – Setembro, 2013.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira, BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em Leitura: um panorama da situação. **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 23-46.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. BORUCHOVITCH, Evely. OLIVEIRA Katya Luciane de. (Organizadoras). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 119-145.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA Katya Luciane de. BORUCHOVITCH, Evely. SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. (Organizadoras). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PERRAULT, Charles. GRIMM, Jacob e Wilhelm. ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Editora CRV, 2012.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. do russo de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4 ed., atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2017.

CORDAS DA INCLUSÃO: TECENDO OS FIOS NECESSÁRIOS PARA INCLUIR CRIATIVAMENTE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Brena Santa Brígida Barbosa¹
Wanderléia Azevedo Medeiros Leitão²

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Belém, onde se investiga uma forma de sensibilizar a comunidade escolar para a inclusão de alunos público alvo da educação especial, bem como garantir qualidade nas relações sociais estabelecidas por esses sujeitos no ambiente escolar, dando ênfase ao caso de uma aluna com deficiência física (usuária de cadeira de rodas), a qual apresenta comprometimento na aprendizagem e fragilidades na autoestima. Foi realizada uma ação articulada entre a professora do Atendimento Educacional Especializado e os professores de Informática; Biblioteca e Salas Comuns do Ensino Regular, utilizando o filme “Cordas” para desenvolver atividades criativas com alunos do 1º ano ao 6º ano do ensino fundamental. Os registros da pesquisa compõem: observações em diário de bordo; fotografias; gravações de áudio e vídeo; ilustrações e escritos dos alunos. Esse material foi submetido à análise interpretativa, segundo diretrizes metodológicas de Antônio Severino. Conforme o prisma dos estudiosos: Lev Vygotsky; Albertina Martínez; González Rey e Rosita Carvalho constatou-se que o trabalho colaborativo é essencial para fomentar a sensibilização da comunidade escolar não somente para a inclusão, mas para qualquer tema que se deseje explorar neste ambiente. Embora seja evidente que essas ações precisam ser constantes na escola para que de fato contribuam para a valorização, a tolerância e o respeito à diversidade nas relações interpessoais estabelecidas por todos, inclusive promovendo transformações significativas na autoestima e bem-estar dos alunos com deficiência. Concluiu-se que essa ação repercutiu positivamente ao desconstruir as barreiras atitudinais que impedem a efetiva inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Criatividade, Sensibilização.

INTRODUÇÃO

Esta proposta surgiu em de janeiro de 2019, durante a Jornada Pedagógica de uma escola municipal localizada na cidade de Belém, em um bairro caracterizado por uma grande vulnerabilidade social. Nesta oportunidade, foram desenvolvidas ações, como: reuniões; dinâmicas; palestras; elaboração coletiva do calendário anual de atividades e planejamento anual das disciplinas.

Com relação às atividades planejadas para o ano vigente, neste artigo destacar-se-á uma ação elaborada pela professora atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e desenvolvida em parceria com os professores e as professoras que atuam nas salas de: informática; biblioteca e comuns do ensino regular.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pará – UFPA, brenastabrigida@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Especial pela Universidade de São Paulo - USP, wandyme@yahoo.com

Esta ação inclusiva foi composta por um conjunto de atividades que envolviam a imaginação e a criatividade, sendo direcionada para os alunos do 1º ano ao 6º ano do ensino fundamental da referida escola, com a finalidade de mobilizar e sensibilizar a comunidade escolar diante da questão da inclusão social e escolar dos alunos que constituem o público alvo da educação especial.

Foi observado e discutido que esses alunos já vivenciaram alguma situação de preconceito, falta de respeito e tolerância em ambientes sociais, seja na família, na vizinhança ou na escola. Como consequências dessas experiências desagradáveis, normalmente as pessoas desenvolvem reações negativas, como: agressividade; introspecção; autoflagelo; baixa autoestima; depressão, entre outras.

Tais percepções sinalizaram a urgente necessidade de promover situações e atividades coletivas que pudessem fomentar a sensibilização da comunidade escolar para a inclusão desse público, contribuindo para promover a valorização, a tolerância e o respeito à diversidade no ambiente escolar a fim de melhorar as relações interpessoais estabelecidas com todos os sujeitos envolvidos no processo. Possibilitando assim, mudanças na qualidade de vida social desses estudantes, as quais possam trazer benefícios para o bem-estar e autoestima dos mesmos.

Com o intuito de provocar uma sensibilização inicial na comunidade escolar, utilizou-se um curta metragem de origem espanhol chamado “Cuerdas” (cordas), muito conhecido no meio educacional por enfatizar a questão da inclusão de uma forma bem acessível a todos. Por meio da exibição e discussão do vídeo com as turmas e seus respectivos professores, buscou-se desenvolver atividades criativas que pudessem contemplar princípios inclusivos.

Portanto, reconhece-se a necessidade de realizar diversas ações que possam contribuir para o propósito da perspectiva inclusiva da educação, o que já vem sendo realizado pelas professoras atuantes no AEE da escola, no entanto esse não é objeto de estudo deste artigo, o qual se centraliza numa ação articulada entre professores por entender que é necessário desenvolver um trabalho colaborativo e que toda comunidade escolar precisa contribuir para uma sociedade mais inclusiva.

INCLUSÃO: COM QUANTOS FIOS SE FAZ UMA CORDA?

A partir da década de 1990 emergiu no Brasil - como reflexo das políticas públicas educacionais internacionais - um novo paradigma na educação especial, o qual se fundamenta na perspectiva da inclusão e propõe que os alunos com deficiência devem ser incluídos nas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

classes comuns do ensino regular, sendo a eles oferecido atendimento especializado, como garante o artigo 208 da Constituição Federal de 1988: “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988) e a Lei nº 9.394/1996 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Este artigo não tem como objetivo ratificar o discurso sobre o direito de todos à educação e o respeito à diversidade, temas amplamente discutidos no contexto escolar com relação à educação especial, no entanto propõe-se uma reflexão sobre a referida área enquanto parte integrante das práticas escolares, envolvendo todos os profissionais que atuam na educação. Assim, é necessário ressignificar a escola enquanto espaço inclusivo, como argumenta Carvalho (2014):

A escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores. A observação procede porque nem todos os que trabalham no espaço escolar participam do processo decisório. Em outras palavras, nem todos (professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade escolar) participam do planejamento das atividades e, muito menos, das discussões em torno das funções políticas e sociais da escola e dos papéis de cada qual para a conscientização do pleno e integral desenvolvimento dos alunos (CARVALHO, 2014, p. 98).

Desse modo, compreende-se que todos esses sujeitos precisam participar do processo de inclusão, embora ainda prevaleça o mito de que somente o professor especialista em educação especial é preparado para lidar com esse contexto, atualmente deve-se ponderar que todos aqueles que trabalham no ambiente escolar ou que fazem parte da vivência de uma pessoa com deficiência – diria mais, toda sociedade – precisam superar seus medos e dificuldades para contribuir na inclusão social e escolar desses estudantes. Afinal, com quantos fios se faz uma corda? Ou melhor, com quantas mãos se faz a educação e a inclusão?

Entende-se que o trabalho colaborativo não se restringe em reunir um grupo de pessoas para executar uma tarefa, mas sim proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais do ensino regular, entre outros espaços educacionais, desencadeando estratégias coletivas e inclusivas, que possam envolver toda comunidade escolar.

DA CRIATIVIDADE À ATIVIDADE: TECENDO OS FIOS DA CORDA

No período de 15 a 19 de janeiro de 2018 ocorreu a Jornada Pedagógica da referida escola, na qual os professores elaboraram o calendário de atividades a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo junto à equipe técnica-pedagógica, bem como o planejamento anual das disciplinas, em grupos.

Para fins desse artigo, destacou-se uma ação elaborada pela professora atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a qual foi desenvolvida de forma colaborativa com os professores e as professoras que atuam na sala de informática; biblioteca e salas comuns do ensino regular, consistindo em um conjunto de atividades que envolviam a imaginação e a criatividade para sensibilizar os alunos do 1º ano ao 6º ano do ensino fundamental da referida escola quanto à temática da inclusão de alunos com deficiência.

Para Martinez (2006) a educação inclusiva representa uma mudança de paradigma que desafia o docente a transformar o seu trabalho pedagógico, a usar novas estratégias de ensino e compreender as singularidades da aprendizagem dos alunos com deficiência. Para tanto, é necessário se reconstruir enquanto profissional, utilizando-se da criatividade para inovar no trabalho pedagógico e favorecer a complexidade desse processo.

Ao planejar essa ação colaborativa, pensou-se no contexto da inclusão escolar e social dos alunos com deficiência atendidos nessa escola, visto que foi observado e discutido que esses alunos já vivenciaram alguma situação de preconceito, falta de respeito e tolerância em ambientes sociais, seja na família, na vizinhança ou na escola. Como consequências dessas experiências desagradáveis, normalmente as pessoas desenvolvem reações negativas, como: agressividade; introspecção; autoflagelo; baixa autoestima; depressão, entre outras.

Carvalho (2014) defende a importância de planejar e selecionar atividades apropriadas, que possam contribuir no processo de desenvolvimento integral dos alunos, acreditando que é necessário considerar as particularidades de cada indivíduo:

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem, com maior valor educativo intrínseco, pode permitir ao aluno tomar decisões; assumir papel ativo como alguém que ‘dialoga’ com a realidade, investigando-a e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, e desenvolvendo a cultura do pensamento em sala de aula. Será, certamente, um processo lúdico e extremamente prazeroso, se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades adequadas (CARVALHO, 2014, p.94).

Desta forma, defende-se que as ações sejam direcionadas para a inclusão deste público alvo no ambiente escolar, buscando não somente inseri-los no contexto da sala de aula regular

(fatores físicos, históricos, econômicos e políticos), mas garantir condições sociais, culturais, afetivas, emocionais, psicológicas e metodológicas que possibilitem sua vida escolar.

Conforme o plano elaborado na semana pedagógica, várias ações foram sendo desenvolvidas durante o ano, entretanto uma ação em especial despertou a atenção de todos, seja pela proposta de inclusão social e escolar, pela abrangência dos atores sociais ou pela natureza lúdica e criativa. Para Vygotsky (2014) atividade criativa é aquela que cria algo novo: a representação de um objeto do mundo exterior, a construção da mente ou do sentimento característico do ser humano.

Assim, em alusão ao dia do estudante, na tarde de 13 de agosto de 2018 (segunda-feira) iniciou-se uma atividade criativa para sensibilização à inclusão, contemplando treze turmas (do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental) da escola em questão.

Figura 1: Professora do AEE conversando com as turmas.



Fonte: Barbosa (2019)

Na sala de informática, o trabalho foi desenvolvido com as turmas mencionadas, dividindo-as em cinco sessões durante a tarde. Inicialmente, houve um debate com os estudantes sobre a temática, buscando investigar o conhecimento prévio, bem como suas

expectativas a respeito do vídeo, pois segundo Carvalho (2014) é necessário investir em ações que não limitem os alunos:

Se nossas escolas pretendem evoluir, para converter-se em legítimas instituições de ensino-aprendizagem de orientação inclusiva, a adaptabilidade mecânica não pode bloquear as manifestações de curiosidade, criatividade e inventividade dos nossos alunos. Ao contrário, devem estimulá-los a aprender a aprender e ao exercício do pensamento divergente, que se opõe ao raciocínio linear, presente em quase todas as práticas educativas (CARVALHO, 2014, p.75).

Nesse sentido, observa-se a necessidade de rever as práticas educativas desenvolvidas nos ambientes escolares em vista de ressignificá-las em prol de uma orientação inclusiva, que contemple ações pedagógicas que estimulem o aluno a pensar, a questionar, a criar e o que mais o seu pensamento permitir.

Então, foi exibido um vídeo intitulado “Cordas” (versão em português), o qual retrata a história de um menino com Paralisia Cerebral, que encontra em Maria, sua colega do internato, possibilidades de vivenciar os princípios e os valores da inclusão, como: empatia; solidariedade; amor; mudanças atitudinais; ética; socialização etc.

Após a exibição do vídeo, os alunos foram provocados com alguns questionamentos sobre o filme, estimulando para que participassem ativamente da discussão e assim pudessem revelar o que compreenderam sobre a mensagem principal da história.

Em seguida, os alunos foram orientados a usar a imaginação e desenvolver um registro criativo do filme, podendo ser individual, em dupla ou em pequenos grupos, retratando a história por meio de desenhos, pinturas, colagem, frases, textos, poemas, entre outros.

Nesse sentido, incentivou-se o uso da imaginação por valorizá-la enquanto ferramenta importante para aprendizagem criativa, como defende Martínez (2014) “não se trata apenas de explicar-lhes qual a importância da imaginação no contexto escolar, mas de gerar espaços coletivos de reflexão vivencial que favoreçam a conscientização de seus próprios processos imaginativos” (MARTÍNEZ, 2014, p. 86).

Quanto à criação de grupos de alunos, considera-se muito relevante as atividades desenvolvidas em grupo, pois favorecem o processo educacional e as relações de cooperação, bem como pode contribuir de forma significativa para desenvolver mudanças de cunho atitudinal, pois segundo Vygotsky (1982) o sujeito é um ser histórico, cultural e social que se desenvolve nas relações sociais e interações com o meio, construindo assim aprendizados significativos.

Aos alunos foi permitido desenvolver essa atividade durante uma semana na sala de aula com o acompanhamento e orientação dos professores, para que no dia 17 de agosto de 2018 (sexta-feira), todas as produções pudessem ser entregues na biblioteca da escola ou recolhidas pelo profissional responsável por este espaço educativo.

Figura 2: Alunos finalizando as produções e a professora organizando as “cordas da inclusão”.



Fonte: Barbosa (2019)

Assim foi realizado e no dia combinado a professora da Biblioteca recolheu as produções dos alunos, as quais foram penduradas durante duas semanas em varais esticados nos corredores da escola em direção às salas de aula, formando assim as cordas da inclusão, conforme as figuras abaixo:

Figuras 3 e 4: Professoras e suas turmas expõem as produções nos corredores da escola.



Fonte: Barbosa (2019)

Após esse período, os trabalhos foram recolhidos pela professora do AEE e organizados em um portfólio, o qual foi explorado por meio de leituras e debates nos atendimentos, junto aos alunos com deficiência e seus familiares.

Figura 5: Reunião com os alunos e seus familiares.



Fonte: Barbosa (2019)

É válido ressaltar que as famílias, os alunos, os professores e demais envolvidos foram consultados e autorizaram formalmente a pesquisa, por meio do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), no entanto para manter o sigilo e a privacidade dos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sujeitos foi utilizado um método para não identificação das suas fisionomias, bem como seus nomes próprios não foram divulgados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros da pesquisa foram realizados por meio de: observações em diário de bordo da professora do AEE; fotografias; gravações de áudio e vídeo, bem como os escritos e ilustrações realizados pelos alunos. Esse material foi submetido à análise interpretativa, segundo diretrizes metodológicas de Antônio Severino (2007), que compreende a interpretação como: “tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor” (SEVERINO, 2007, p. 94).

Desta forma, selecionaram-se algumas produções dos alunos, bem como alguns relatos dos sujeitos envolvidos durante a ação desenvolvida, buscando perceber suas compreensões e demais contribuições a respeito do tema abordado e as repercussões desse trabalho na dinâmica da comunidade escolar – no que tange os comportamentos dos alunos, as práticas pedagógicas e atitudes de profissionais e familiares - e na vida de uma aluna com deficiência.

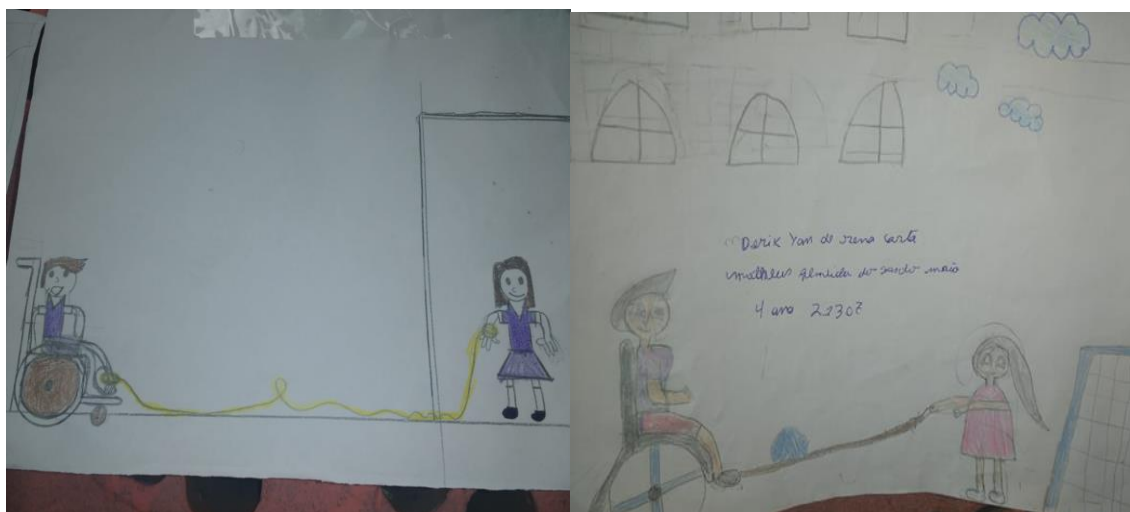
Com relação às produções dos alunos, observou-se que muitas ilustrações retratam os personagens interagindo e brincando, sempre usando as cordas para realizar as atividades, seja na sala ou no pátio da escola, conforme as figuras abaixo:

Figura 6 e 7: Personagens interagindo por meio da corda.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figuras 8 e 9: Personagens brincando e utilizando a corda como recurso de inclusão.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Com base nessas ilustrações, percebe-se que os alunos internalizaram a ideia de que é necessário incluir as pessoas com deficiência de todas as formas e em todos os ambientes, compreendendo que toda a comunidade escolar precisa fazer sua parte, inclusive os próprios alunos tem papel muito importante nesse processo de socialização e de inclusão. Nos momentos de brincadeira, por exemplo, quando conseguem ter empatia e respeito pelo outro, valorizando a essência e a cidadania de cada indivíduo.

Ao longo do desenvolvimento da ação foi possível observar tanto a importância do trabalho colaborativo para construção de um espaço verdadeiramente inclusivo, quanto o interesse das turmas em participar das atividades imaginativas e criativas, bem como a sensação de bem estar e emoção dos alunos com deficiência e satisfação de suas famílias por se sentirem contemplados nesta proposta coletiva. Sobre este aspecto, González Rey (2011) corrobora:

Constata-se que é preciso trabalhar os processos subjetivos e sociais das crianças com defeito como uma parte fundamental do processo de ensino. A proposta de escola inclusiva deve trabalhar essencialmente no resgate da cidadania e no desenvolvimento de espaços sociais que permitam o engajamento dos escolares com defeito em relações de simetria com os seus colegas. As atividades de relação, tanto docentes, como lúdicas ou de conteúdo social específico, como também análise grupal de uma questão, são fontes muito importantes para a emergência e desenvolvimento de configurações subjetivas geradoras de desenvolvimento nas crianças com defeito (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 52).

É válido salientar que este foi o momento em que, pela primeira vez, toda comunidade escolar se engajou para planejar e desenvolver uma ação totalmente direcionada para inclusão

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

nesta escola, pois anteriormente essas atividades eram desenvolvidas somente pelas professoras atuantes no AEE, junto com a equipe de assessoria da secretaria de educação.

Segundo Tacca (2009) apud Vygotsky (1997) os espaços educativos que permitem as discussões e a colaboração são aqueles que priorizam o meio social como fator decisivo para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Portanto, faz-se necessário criar possibilidades de aprendizagem a partir de ações colaborativas.

Desta forma, essa experiência serviu para fomentar o anseio por novas oportunidades de interação, produção e aprendizagem. Fato comprovado nos discursos de algumas professoras que participaram da ação articulada: “A experiência foi muito produtiva, muito boa mesmo! Temos que fazer mais vezes! Os alunos ficaram concentrados e participaram de tudo... eles gostaram muito” [sic]; “ – Ah, os meus alunos ficaram encantados com o filme, eles se empolgaram pra fazer a atividade... se dedicaram mesmo!”[sic]; “Eu achei interessante que os trabalhos deles já estão quase duas semanas aqui, pendurados na parede, e estão intactos! Ninguém rasgou nada, eles estão tendo o maior cuidado. (risos)” [sic].

Esses relatos demonstram algumas mudanças atitudinais tanto nos professores quanto nos alunos, haja vista que é possível observar a sensibilização e a motivação por parte da docente em almejar dar continuidade ao trabalho colaborativo, bem como se percebem mudanças nos comportamentos dos alunos ao demonstrar ter mais zelo, apreço e cuidado pelo próximo e pela atividade produzida, a qual teve relevância na sua vida, caso contrário poderia não ter essa atitude. Fato reforçado nas palavras de Carvalho (2014):

Também faz parte do espaço escolar uma outra dimensão (quicá a mais significativa) e que inclui as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola. Este é o espaço atitudinal de enorme influência na percepção social do outro, e para organização do projeto curricular (CARVALHO, 2014, p. 96).

Com relação ao depoimento realizado pela aluna (com deficiência física, usuária de cadeira de rodas), estudante do 9º ano do ensino fundamental, após assistir ao filme cordas e demonstrar bastante emoção, destaca-se o trecho em que ela se refere a uma experiência antiga que vivenciou em outra escola em que estudava: “eu lembrei bem da minha história, por que quando eu cheguei na sala, tinham dois meninos... esses dois meninos fizeram a mesma coisa que esses dois outros fizeram, viraram a cadeira, viraram de costas pra mim, como se eu não fosse ninguém... simplesmente eu senti uma forte tristeza no coração (choro) isso só fez eu ficar triste! (pausa) E quando eu vim pra cá... que foi só alegria!” [sic].

Figura 10: Aluna registrando seu depoimento.

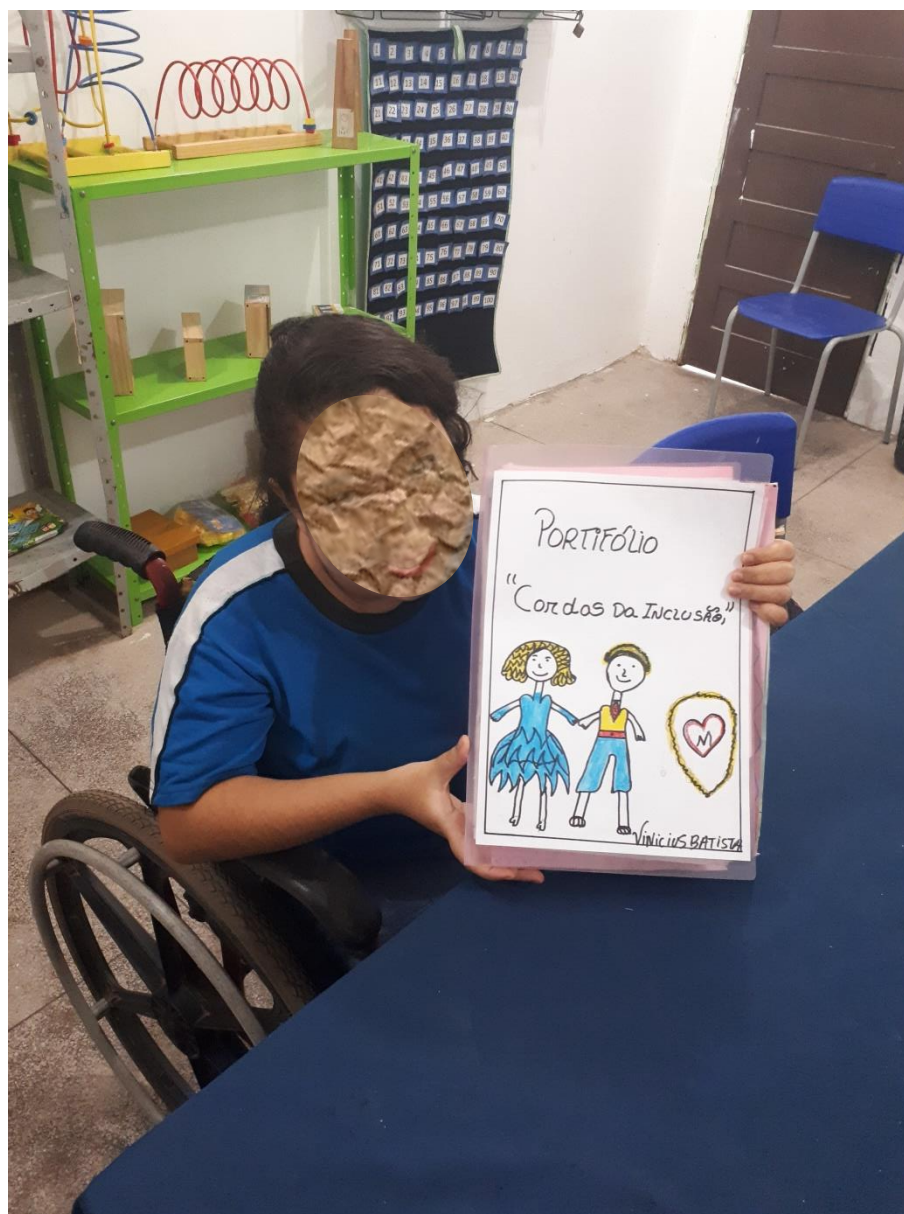


Fonte: Barbosa (2019)

Com base neste relato é possível constatar que esses alunos normalmente já vivenciaram alguma situação de preconceito, falta de respeito e tolerância no espaço escolar, tendo reações negativas como consequências dessas situações desagradáveis, tais como: agressividade; introspecção; autoflagelo; baixa autoestima; depressão, entre outras. Neste caso analisado, a aluna demonstra indícios de baixa autoestima e depressão, como traumas psicológicos que carrega na sua vida.

Vale ressaltar que desde o ano de 2016, quando a Sala de Recursos Multifuncionais foi implantada na escola e o Atendimento Educacional Especializado começou a acontecer, foram identificadas essas fragilidades na referida aluna e um trabalho já estava sendo desenvolvido pela professora do AEE, visando ajudar a estudante a superar seus medos, conflitos e dificuldades de aprendizagem. Logo, esta ação colaborativa veio para somar nesta perspectiva, bem como contemplar toda comunidade escolar.

Figura 11: Aluna apresentando o portfólio, fruto do trabalho realizado.



Fonte: Barbosa (2019)

Outro fator interessante de destacar foi a satisfação da família ao perceber a estratégia que estava sendo realizada na escola em prol de seus familiares, como é possível verificar no comentário de uma mãe ao apreciar a exposição dos trabalhos alusivos à inclusão: “É muito bom saber que a escola está aceitando e valorizando a minha filha... fiquei emocionada e feliz!” [sic].

Portanto, contatou-se que o trabalho colaborativo e criativo entre os professores e alunos é fundamental para fomentar a sensibilização da comunidade escolar não somente sobre a inclusão, mas sobre qualquer tema que se deseje explorar neste ambiente. Além disso, foi possível concluir que ações como esta, repercutem positivamente ao desconstruir as

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

barreiras atitudinais que impedem a efetiva inclusão, contemplando a valorização, a tolerância e o respeito à diversidade nas relações interpessoais estabelecidas pelos alunos com deficiência, inclusive promovendo transformações significativas na autoestima e bem-estar desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que para incluir efetivamente um aluno com deficiência na escola, não basta somente inseri-lo em sala de aula, sem proporcionar as condições necessárias para sua aprendizagem e socialização. É preciso superar as barreiras físicas, metodológicas, culturais, mas também as barreiras emocionais e atitudinais para efetivar a inclusão desses indivíduos.

Esta proposta de sensibilização à inclusão estimulou a imaginação, a criatividade, a socialização e a empatia dos estudantes ao realizar atividades muito significativas e contextualizadas, bem como proporcionou o desenvolvimento de habilidades sociais e elaboração de conteúdos atitudinais, que são essenciais para construção de valores e o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.

Além disso, a ação colaborativa foi enriquecedora tanto para os professores e demais profissionais da escola quanto para os alunos e suas famílias... Enfim, para toda comunidade escolar, pois eles demonstraram interesse ao participar de alguma forma deste trabalho, respeitando e valorizando a diversidade existente no ambiente escolar.

Entende-se que ações como esta, que envolvem a cooperação, a criatividade e a imaginação podem contribuir significativamente no contexto escolar para sensibilização referente à inclusão e beneficiar todos os atores desse processo, promovendo situações de bem-estar, respeito, tolerância, satisfação, que melhoram o clima organizacional, a prática docente, as relações interpessoais e a autoestima de alunos com deficiência, concretizando avanços rumo a uma sociedade inclusiva.

Portanto, acredita-se na relevância dessa pesquisa para o campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no sentido de contribuir com o processo de construção de uma escola inclusiva, que pense e realize ações direcionadas para a educação de qualidade para todos, fomentando assim, a necessidade de discutir, planejar e desenvolver novas iniciativas e pesquisas que venham ao encontro dos reais propósitos da inclusão.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A, FERNANDES, V. L. P. Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. V. 19, nº 1, São Paulo, jan – abr, 2015, p. 49 -57.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GONZÁLEZ REY, F.L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011, p. 47 – 70.

_____. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MARTÍNEZ, A. M., ÁLVAREZ, P. (Orgs.) **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Líber Livros, 2014, p. 35 – 61.

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006a, p. 69 – 94.

_____. Educação inclusiva desafios para escola. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**, Cuiabá, 2006b.

_____, A. M. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GUGLIA, Z. G; WECHSLER, S. M; BRAGOTTO, D. (Orgs.) **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papyrus, 2009, p. 11 – 38.

_____, A. M. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MARTÍNEZ, A. M., ÁLVAREZ, P. (Orgs.) **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Líber Livros, 2014, p. 63 – 97.

YIGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Fuenlabrada - Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CORPO, PARA QUE TE QUERO?

UMA INTERFACE COM AS SENSações, TEXTURAS, CORES, SONS E MOVIMENTO COM BEBÊS¹

Sára Maria Pinheiro Peixoto ²
Ana Aparecida Tavares da Silveira ³
Fabyana Soares de Oliveira ⁴
Maria Aparecida Dias ⁵

RESUMO

Concebendo o trabalho com bebês, considerando a sua adaptação/inserção como um processo primordial a entrada da criança a instituição de Educação Infantil, este artigo objetiva explicitar como se dá essa vivência, destacando o corpo na infância como centro do processo de interações através de atividades significativas em uma turma de Berçário II, que compreende crianças com faixa etária de 1 ano a 2 anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN. Pensar esse momento é poder partilhar responsabilidades, considerando que os bebês têm uma história de vida, vivenciam desde cedo e que estão imersos em grupo social. Assim, procuramos pelo viés da pesquisa explicativa compreender como se dá esse processo encadeado por uma epistemologia do corpo através de vivências e experimentações de sentidos e significados. Com o estudo foi possível observar que cada sujeito se (re) cria o tempo todo a partir de seus atos, de suas experiências vividas, uma vez que o corpo fala o tempo todo. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem na escola da infância circunda toda a extensão de sua corporeidade, considerando que não há aprendizagem sem vínculo, sem afeto e o lúdico é essencial para isso.

Palavras-chave: Bebês, Infância, Corpo. Experimentações.

ABRINDO O DIÁLOGO: CHAMANDO PARA AS EXPERIMENTAÇÕES

[...]

*Bom dia, bom dia, vai começar a cantoria,
Bom dia, bom dia, o berçário já chegou,
Bom dia, bom dia, palma, palma, coxa, coxa
Bom dia, bom dia, 1, 2 3 e já ...*

Aguçamos a entrada desta introdução com essa cantiga diária “Bom dia”, cantiga esta, que abre nossas manhãs com as crianças do berçário quando iniciamos o momento da nossa roda de conversa e com essa mesma cantoria, vos convidamos para dialogarmos sobre esse

¹ Esse artigo é resultado de projeto de pesquisa e ensino desenvolvido em uma turma Berçário que compreende crianças na faixa etária de 1 e 2 anos do Núcleo de Educação da Infância NEI-Cap/UFRN.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, sarinha27@gmail.com

³ Mestranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN e Professora da Secretaria Municipal do Natal –SME/Natal/RN anatalats@gmail.com

⁴ Mestranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN e Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte –IFRN, fabyanaoliv@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - cidaufrn@gmail.com;

projeto de trabalho desenvolvido com as crianças do Berçário do ano de 2019, do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN.

O projeto didático intitulado “Corpo para que te quero? Uma interface com as sensações, texturas, sons, cores e movimento”, culminando na escrita deste artigo, tendo sua precedência durante o processo de adaptação/inserção desses bebês, que adentravam em suas primeiras experiências de vida escolar.

Toda a intenção educativa para este projeto fora pensado cuidadosamente e planejado pelas professoras e suas respectivas auxiliares, como uma forma de contribuir nessa “chegada” a instituição com um processo permeado de tranquilidade, segurança e ludicidade, etapa essa essencial para nossas crianças, prezando pelo acolhimento, afeto e o bem-estar de todos.

O Núcleo da Educação da Infância, é uma instituição pública que funciona como um Colégio de Aplicação, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e ao Centro de Educação – CE, atendendo crianças desde o Berçário 2 até o 5º ano do Ensino Fundamental. A instituição desenvolve um trabalho pedagógico considerando as especificidades das crianças e suas infâncias, através de experiências de sentido e significado, tendo como embasamento epistemológico os eixos norteadores: interações e brincadeiras. (BRASIL, 2010).

Pensar esse momento é partilhar responsabilidades, considerando que os bebês têm uma história de vida, vivenciam experiências e que estão imersos em grupo social. Quando pensamos nesse projeto considerando a chegada dos pequenos, nesse espaço desconhecido, em contato com adultos e outras crianças até então nunca vistos, procuramos adentrar em um campo respeitando os tempos, os espaços, as especificidades de todos, por compreender que essa chegada é um marco importante na vida de cada criança, como também dos familiares que estão tomados pelo sentimento do rompimento, da insegurança, estranhamento e até mesmo da ansiedade.

Partindo das concepções de Balaban (1988), será um momento permeado de emoções diversas que além de envolver o desconhecido, o estranhamento, será vivenciado por cada sujeito de uma forma bem única e particular. Nessa perspectiva, procuramos desenvolver um trabalho que não fosse feito apenas de pessoas, mas com pessoas que constroem/promovem conhecimentos, através das interações umas com as outras, seja criança/criança, criança/adulto, adulto/criança, e essas experiências proporcionadas promovam reflexões, conhecimentos e aprendizagens, tendo a criança como centro de todo esse fazer docente. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

Assim, este artigo intenciona responder ao questionamento: como as crianças podem conhecer/explorar esse mundo novo, estabelecer interações entre os pares, sem conhecer a si e o outro se não for pelas relações com o outro, pelo toque, pelo afeto, tendo o corpo como sua principal manifestação, considerando este, a nossa maior forma de ser e estar no mundo em um processo simbiótico de relações, trocas, experiências e histórias vividas. (PEIXOTO, 2019).

A esse respeito, Silva (2011), nos aponta que o corpo é a condição fundamental para nossa existência, pois nos constituímos como seres essencialmente corporais e de certo é através do corpo que todo o exterior é sentido, assim, é por meio deste que interagimos com nosso meio, seja ele social, natural, cultural, afetivo e os bebês não podem ficar fora desse processo.

Acreditamos que as crianças bem pequenas são sujeitas eminentemente afetivos, emocionais e corporais, e nós enquanto professores, devemos estar atentas a essas diversas linguagens e promover um ambiente rico de vivências e experiências ricas de ludicidade, instigantes e desafiadoras.

Frente às questões até então explanadas, evidenciamos os aspectos que norteiam esse relato de experiência, sobre o projeto apresentado vivenciado na turma de bebês (um a dois anos de idade), do turno matutino do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN⁶), durante o primeiro semestre de 2019, tendo como objetivo geral contribuir no processo de adaptação/inserção dos bebês e com objetivos específicos: ampliar o repertório de expressão oral e corporal; vivenciar diferentes possibilidades de experimentações e expressões com o corpo; conhecer a si, para poder conhecer o outro; valorizar e ampliar suas possibilidades corporais, emitindo sentimentos, impressões sobre si e o seu corpo.

Para a apresentação de nossos dados e suas respectivas análises, nos ancoramos pelo viés da abordagem qualitativa, por depreender que os dados obtidos no espaço educativo são repletos de singularidades referentes aos sujeitos envolvidos e suas relações estabelecidas entre o meio, imbricados durante todo o processo e suas contribuições no fazer educativo. (OLIVEIRA, 2016).

Na tentativa de atender as respectivas intencionalidades, assumimos como procedimentos metodológicos a pesquisa explicativa, compreendendo-a como procedimento substancial na sua efetivação e para a realização do Projeto de Trabalho em questão na tentativa de estabelecer um encadeamento com a problemática, os objetivos propostos junto a epistemologia, por meio de vivências e experimentações. (GIL, 2008).

⁶ Para maiores informações sobre a instituição, acessar: www.nei.ufrn.br

Apresentamos brevemente essas premissas introdutórias, damos continuidade pelos aspectos epistemológicos e metodológicos que norteiam nossos saberes e fazeres, ilustramos com a apresentação de três atividades didáticas trabalhadas com os bebês, expomos os desdobramentos desse estudo bem como os resultados desprendidos e por fim tecemos as considerações e as referências que nos ampararam na constituição deste artigo e que muito contribuíam para que essa experiência fosse a mais deleite e agradável com nossas crianças.

Pontuamos ainda, a relevância dessa discussão, a fim de que possamos ampliar e promover experiências exitosas e que possam estar se agregando a outras experiências nesse universo rico e vivenciado com os bebês que é estarmos sempre recomeçando e neste recomeçar, estamos sempre pensando, discutindo e aprendendo nas trocas, nas relações, aprendendo com o outro.

NO UNIVERSO DAS EXPERIMENTAÇÕES: CONHECENDO QUE CORPO É ESSE?

Nós professores, enquanto instituição NEI/Cap/UFRN, apostamos na forma lúdica de desenvolver o trabalho porque a ludicidade fornece à criança a possibilidade de promover a autonomia, identidade e cooperação da criança, como também, sua liberdade criadora provida de descobertas e manifestação de emoções pelos caminhos da experimentação que é elementar na infância de nossas crianças.

Considerando a ontologia do teórico Merleau-Ponty⁷, quando nos referimos a corpo não podemos nos atrelar ao entendimento que corpo é apenas essa unidade física, biológica visível aos olhos, formada por partes e órgãos que constitui apenas uma matéria que ocupa lugar no espaço. Versamos aqui, sob uma discussão de corpo como tudo aquilo que é vivido, afetado, experimentado e para isso temos que considerar as histórias e experiências de cada um. (PEIXOTO, 2019).

Ainda, nessa ontologia não existe um conceito pronto e conclusivo do que vem a ser corpo, mas, considerando sua epistemologia, podemos falar que “corpo é toda essa estrutura viva experiencial, em que o interno e o externo, o biológico e o fenomenológico se comunica, sem oposições.” (NÓBREGA, 2005, p. 605). Sob esse entendimento, não temos como conhecer o corpo sem vivê-lo, sem oportunizar experiências corporais que a criança possa explorá-lo das mais diversas formas possíveis e imagináveis.

⁷ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo, fenomenólogo francês, que teve como ponto de partida o estudo da percepção, trazendo para seus trabalhos o reconhecimento que o corpo não é objeto, mas uma condição permanente da experiência com o meio em que vive.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento de caráter normativo para as redes de ensino de instituições públicas e privadas, no que se refere à elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, nos diz que

Explorar o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos, impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos em seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2017, p.36)

Para que essas experiências possam ser materializadas em seu fazer docente, o corpo precisa ser primeiro compreendido por esse professor da Educação da Infância, como falar e viver um corpo sujeito se o próprio professor não aprender a conhecer seu próprio corpo e essa relação simbiótica? De fato, para que isso seja preciso, o corpo precisa estar no centro do processo pedagógico e sobretudo, considerado na interação cotidiana entre os sujeitos, o meio e na relação entre os pares (PEIXOTO, 2019).

Para ilustrar mais ainda, Merleau-Ponty (1999), apresenta a compreensão que na Educação Infantil o corpo da criança precisa ganhar centralidade, que sejam promovidas experiências articuladas às situações cotidianas, de forma integrada, em contextos lúdicos de sentido e significado, oportunizando descobertas de si, do outro, explorando as mais variadas linguagens que podemos oferecer no universo infantil. Com isso, é pelo corpo que se conhece o mundo e o mundo é incorporado ao corpo através de suas experiências e relações estabelecidas. (MENDES; et al, 2014).

Falando de bebês e considerando suas especificidades e das crianças bem pequenas, é partir de uma concepção que são sujeitos ativos, que interagem, se relacionam, vivem imersos em um mundo cultural, com histórias, com ritmos e preferências. Para Barbosa (2010, p.2), “os bebês possuem corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e de forma bem particular estes elementos se articulam e vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história”.

Foi partindo desses e de outros enunciados que buscamos desenvolver um trabalho lúdico com as crianças do Berçário, no sentido de oportunizar as mais diversas experiências e atividades significativas, promovendo interação, trocas, descobertas e aprendizagens. Levando em consideração as especificidades dessa faixa etária, onde os bebês ainda não conseguem se comunicar, por meio da linguagem oral, as experiências são planejadas partindo dos conhecimentos prévios das crianças. O NEI/CAP/UFRN, opta pela metodologia de trabalho

para esse grupo de crianças, a sistemática de Projeto de Trabalho e Atividades Significativas, por considerarmos o percurso mais pertinente à essa faixa etária considerando suas possibilidades. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

De acordo com a Proposta Pedagógica do NEI/CAP/ UFRN (2019, p.30, no prelo), inferimos como Projeto de Trabalho “[...] um tema escolhido pelo (a) professor (a) para desenvolver ações conjuntas com o grupo de crianças, na busca de acolher, explorar alguma curiosidade e/ou ampliar os conhecimentos das crianças sobre um determinado tema”. Podemos dizer que para esse grupo de criança, o projeto de trabalho irá desencadear atividades que possam ser exploradas das mais diversas maneiras, não precisam ter uma sequência linear e estanque.

Uma outra forma de estar oportunizando às crianças do berçário é o contato com as atividades significativas que são situações pensadas e organizadas com sentido e significado para o grupo. Não precisa ter relação com nenhuma temática, ou uma sequência didática, mas precisa ter intencionalidade, muitas vezes, as atividades significativas, desencadeiam os projetos de trabalho. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

Acreditamos que esse é o papel da Educação Infantil, oportunizar, criar possibilidades com o real, concreto, imaginário e o imaginário, onde se estabeleça diversas formas de elaborar e reelaborar descobertas e significados, oportunizando a criança o contato com o mundo físico, natural, social, linguístico, matemático, por meio de ações simbólicas materializadas pela ludicidade. (PEIXOTO, 2019).

Daremos continuidade apresentando as ações educativas denominadas “experimentações” que narrará algumas experiências percorridas pelas sensações, texturas, cores, sons e movimentos no projeto realizado.

1. Primeiras experimentações: tudo começou na piscina de bola

Para atendermos e conhecer os pequenos que adentravam esse novo espaço, organizamos um espaço acolhedor, agradável e atrativo que possibilitasse o despertar da curiosidade das crianças e o explorar os diversos espaços da sala de referência.⁸ Montamos uma piscina grande no centro da sala, cheia de bolas coloridas de diversos tamanhos e de diferentes materiais: plásticos, tecidos, borracha, etc.

A atividade tinha como objetivo contribuir com o processo de acolhimento dessas crianças, de modo que as crianças tivessem os primeiros contatos com o seu corpo, com o corpo

⁸ Denominação dada ao espaço da sala de aula da instituição.

do outro, demonstrando autoconhecimento, cuidado com este, de modo que as crianças fossem progressivamente explorando diversos movimentos e sensações com relação ao seu corpo e ao espaço.

Um grupo de crianças eram mais curiosas e adentravam na piscina de bolas com todo envolvimento e deleite, outras ainda em processo de se sentir seguras, tinham mais receio, mas demonstravam o desejo de entrar.

Fig. 1: Experiência com a piscina de bolas



Fonte: Diário de Campo, 2019

Essa atividade foi realizada durante uma semana no momento da chegada das crianças à instituição, durante aproximadamente de 30 a 40 minutos. Conforme as mesmas iam se sentindo mais seguras e confiantes, iam propondo desafios de entrada e saída da piscina, de esconder objetos dentro da piscina, para que objeto fosse encontrado. E outros desafios eram propostos respeitando as particularidades de cada um.

Ortiz e Carvalho (2012), nos aponta que temos que possibilitar oportunidades de novas interações, com diferentes objetos, para que a criança possa aprender com ele de acordo com seu interesse, assim existe uma evolução progressiva na exploração e utilização de objetos que começa com a exploração de suas características físicas [...] e das ações que se pode realizar sobre eles dando-lhe significados afetivos ou convencionais. (ORTIZ; CARVALHO, 2012).

Com essa atividade promovemos as mais diversas experiências com as sensações e texturas. Oportunizamos o contato com materiais lisos, duros, moles e ásperos durante nossas conversas na roda e atividades de produções coletivas e individuais. Proporcionamos atividades de toque, de contato de olhos vendados (a criança que se sentisse confortável), explorando objetos da sala de aula, objetos no cubo da percepção, a exploração do nosso corpo, no corpo do outro.

Tivemos ainda a oportunidade de confeccionar o “tapete das sensações”, onde a criança teve a oportunidade de tocar, andar e rolar sobre as diversas texturas que customizamos nas áreas do tapete: lixa, cd’s, madeira, pedrinhas, amoebas, bombril, borracha, celofane, tampinhas, penas, tecidos, palhas, lãs, canudos e botões.

Fig. 2: Experiência com o tapete sensorial



Fonte: Diário de Campo, 2019

As atividades e brincadeiras foram bastante valorizadas, promovendo esse contato com o outro, consigo, com objetos diversos e o mundo exterior. Tivemos ainda a oportunidade valorizar a escuta de cada um que estava com sua linguagem oral se estruturando, colaborando para que as crianças mais tímidas e inseguras fossem acolhidas em seus sentimentos.

A duração das sequências didáticas ou mesmo da repetição de atividades devem estar relacionadas às características e aos interesses do grupo. O papel das professoras foi primordial nessa observação detalhada, do que as crianças estavam interessadas ou não, promovendo um ambiente de instigação, curiosidade com as intervenções necessárias. É partindo desse olhar que vão surgindo os próximos desdobramentos. A valoração dessa exploração, da própria brincadeira é sentida pelas crianças quando elas podem observar e vivenciar toda essa ludicidade mediada pelo adulto. (PEREIRA, 2012).

A mediação do professor é fundamental, pois além de ter um olhar atento a essa diversidade de contato, favorece o processo da interação, participando ativamente na complementação das ações das crianças, atribuindo-lhes novos sentidos e possibilidades desta ação. Ativo, aqui parte da premissa que não é intervir diretamente, oferecendo aos bebês tudo

pronto, nos referimos aqui a ofertar um olhar atento e encorajador para que as crianças se sintam mais seguras e confiantes em suas descobertas. (ORTIZ; CARVALHO, 2012).

2. Experimentações sonoras

Uma parte do grupo de 15 crianças da turma de berçário, buscava ainda firmar os passos de segurança nessa instituição. Através das primeiras experimentações, fomos percebendo o grande interesse pelas cores e o universo musical. Sabemos que a música exerce um papel fundamental nessas aquisições iniciais, pois além de cantar e encantar, estimula a percepção dos sons e rimos que fazem parte do nosso cotidiano. Explorar a atividade musical deve ser permeada de vivências lúdicas, visando a percepção auditiva e visual, instigando a imaginação e a socialização e não tem como conceber estas intenções educativas sem o corpo estar no centro desse processo.

Em nossa instituição, todas as turmas desde o Berçário até a o 5º ano do Ensino fundamental, a crianças têm o momento da roda musical, conduzido pelo professor especialista em Música juntamente com as professoras de referência, um encontro por semana. Apenas as crianças do Berçário que tem dois encontros semanais com a roda de música, justamente por compreender que estes pequenos precisam ser imersos nas mais diferentes linguagens aproximando os bebês à linguagem musical pelo movimento de vivências, jogos, músicas infantis, sempre partindo do interesse da criança.

De acordo com a proposta pedagógica da instituição, as crianças devem ter a oportunidade de sentir, apalpar, brincar e desfrutar das muitas diversas linguagens, em vivências expressivas e criadoras, estimulando sempre suas capacidades. (NEI, 2019, NO PRELO).

Juntamente com a professora de música, planejamos e sistematizando atividades lúdicas em que o corpo e a música dialogassem com o tempo inteiro. Começamos trazendo a roda de conversa alguns instrumentos musicais que as crianças tivessem a oportunidade de explorar das mais diversas formas: maracas, ukulele, guizo e o metalofone.

Trouxemos primeiramente as canções dos repertórios deles “Dona Aranha”, “Pintinho Amarelinho”, “O sapo”, etc. e com isso fomos trazendo os instrumentos para que as crianças fossem explorando as músicas conhecidas o som do guizo, do metalofone, o movimento das maracas, criando assim, um contato mais íntimo, crianças mais soltas e seguras, e aos poucos fomos ampliando os desafios na roda de música.

Tivemos a oportunidade de trabalhar com o “paraquedas”⁹, onde colocamos uma estrelinha do mar, e tínhamos que movimentar esse paraquedas de acordo com o movimento do mar, que era simbolizado pelo som da música. Sobre o mar, havia uma estrelinha do mar, e tínhamos um objetivo: não podíamos deixar a estrelinha cair em terra, para isso, era preciso envolvimento com o corpo. Quando a música ficasse rápida, os movimentos deveriam ser mais rápidos), quando a música estivesse mais calma, os movimentos deveriam ser mais lentos, mas não esquecendo do objetivo: não deixar a estrela do mar cair.

Fig. 3: Experiência com o Paraquedas e a estrelinha do mar



Fonte: Diário de Campo, 2019

Brincando e se movimentado, as crianças produzem sons e assim, nasceu a música, o encantamento, o corpo como processo dessa fruição. As crianças se deslumbraram com essa atividade lúdica e encantadora, elas tinham prazer quando o mar estava agitado e a estrelinha caía na terra, assim, a curiosidade era movida por esse desejo. As crianças também sentiram o desejo de ir para debaixo do paraquedas para saber quais eram as sensações de estar ali embaixo, e o toque do tecido no corpo, eram recheados de contentamento e deleite.

A esse respeito, Brito (2008), nos afirma que é um momento em que os pequenos se conhecem, se saboreiam e aprendem as diversas possibilidades do corpo em movimento, uma forma desse corpo estar no mundo, estabelecendo sensações, prazer, desprazer, os gostos e desgostos fazem parte dessa corporeidade, pois o corpo é fonte de autoconhecimento. (BRITO, 2008).

⁹ Tecido colorido circular para as crianças movimentarem

Com o grupo mais seguro, novos desafios iam sendo propostos conforme as crianças iam tendo mais contato com a roda de música, até fazermos a atividade “O que eu quero fazer com o corpo”? Cantávamos a seguinte canção:

Eu vou ...
Andar (Pequeno Príncipe)¹⁰
Eu vou andar ...
Eu vou andar ...

Parou em silêncio ...
Ops!

Após a expressão “ops”, cada criança escolhia o que queria fazer com o seu corpo, e a assim a canção continuava:

Eu vou ...
Pular ... (Gata Borralheira)
Eu vou pular ...
Parou em silêncio ...
Ops!

Eu vou ...
Correr ... (Aurora)
Eu vou correr...
Parou em silêncio ...
Ops!
[...]

Fig. 4: Experiência com a atividade corporal “up”



Fonte: Diário de Campo, 2019

¹⁰ Nome fictício da criança

E assim podemos explorar os diversos movimentos com os bebês, além destes, o deitar, o engatinhar, o rolar, o subir, o descer, sem precisar fazer atividades prontas e direcionadas no que se refere a motricidade, ao contrário, exploramos os mais diversos planos com o corpo com muita ludicidade, e o corpo era nesse jogo era brinquedo e brincadeira, pois é nessa perspectiva que acreditamos, dando espaço e significado ao corpo.

Brincando, se movimentando, produzimos sons e com isso, estimulamos a musicalização, que está presente na vida do bebê desde o processo intrauterino com sua a figura materna e os sons do ambiente. A música é uma linguagem e ela perpassa pelo corpo, cujo conhecimento vai se consolidando com base nas vivências e reflexões mediadas (BRITO, 2008).

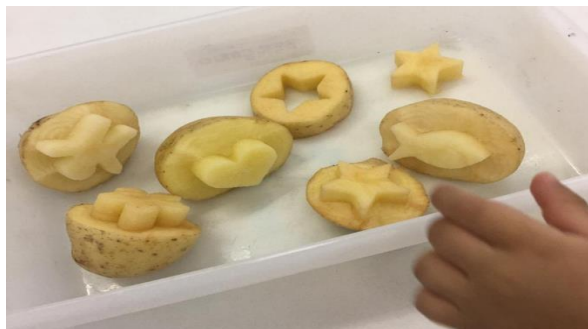
3. Experimentações táteis e gustativas

Com um grupo mais maduro, adaptado, seguro na instituição e com laços afetivos mais consolidados, as crianças iam sendo mais desafiadas, durante a realização do Projeto de Trabalho. Brincar de desafiar seu corpo envolve tudo isso que já relatamos, dar a oportunidade de todos viverem as mais diversas experiências de pular, correr, rolar, deitar, equilibrar, tocar e até mesmo provar, isso mesmo, levar a boca.

Oportunizamos ainda aos nossos bebês diferentes materiais: tintas industrializadas, colas, hidrocor, lápis, piloto, giz de parede, a novidade que emergia nessa experiência eram as tintas naturais. Organizamos um momento onde os bebês eram os coprodutores de tintas naturais, com receitas simples a base de água e cola e alguns alimentos para dar cor a esse momento: cenoura, couve-folha e a beterraba.

Ainda nesse momento rico em ludicidade oportunizamos novamente outro contato com as tintas naturais, trabalhando com a experiência “Carimbando com as batatas”, uma outra experiência que encantou os nossos pequenos artistas. Apresentamos a batata em diversos formatos (peixe, coração, flor, estrela) e as crianças tinham mais uma oportunidade de explorar além das tintas a textura e tamanhos distintos das batatas.

Fig. 5: Experiência carimbando com as batatas



Fonte: Diário de Campo, 2019

Oferecer às nossas crianças o brincar com tinta e os mais diversos materiais é poder proporcionar uma atividade sensorial que favorece as mais diversas experiências de aprendizado, explorando as mais diversas sensações táteis, sabendo que nessa faixa etária as crianças exploram tudo. A esse respeito, Ortiz e Carvalho (2012, p. 126) nos diz que

O professor é aquele que proporciona a diversidade das experimentações para que as crianças possam ter vivências sensoriais, entrar em contato e se apropriar dos diferentes materiais existentes, saber como funcionam, seus usos, seus efeitos de sua ação sobre eles, os gestos e movimentos que conseguem produzir com o uso destes materiais, ou seja, os materiais artísticos precisam ser explorados como outros quaisquer.

Deve se ter a clareza que é uma atividade sempre mediada pelo adulto, para que as crianças consigam estabelecer relações entre causa e efeito. Com esse tipo de experiências, temos que permitir o processo da experimentação, mais do que os resultados “estéticos”. O contato com a diversidade de materiais perpassa para a construção de um conhecimento mais dinâmico, significativo e contextualizado com as mais diversas linguagens. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

Sob essa perspectiva, partimos para as experiências gustativas, juntamente com a nutricionista da instituição. Pensamos colaborativamente, como poderíamos ampliar esse repertório das sensações oportunizamos aos nossos bebês o contato com as sensações gustativas, com frutas (limão, laranja, melancia), macarrão espaguete (cru e cozido), gelatinas naturais sem açúcar (couve, beterraba e mamão), flocos de milho, amido de milho (maisena), cenoura e couve ralado, e grãos de milho.

Em uma grande roda, disponibilizamos os diferentes materiais e deixamos os bebês explorarem à vontade e para isso, precisávamos estar atentos as estimulações do ambiente,

fazendo uso dos diferentes sentidos, sob diferentes planos. (ORTIZ; CARVALHO, 2012. Na roda, a criança fica muito próxima ao chão, portanto, é preciso pensar sob as diversas formas que o chão pode promover explorados pelas diferentes texturas, diferentes cores, diferentes sons, diferentes cheiros e por que não, diferentes sabores?

Fig. 6: Experiências gustativas



Fonte: Diário de Campo, 2019

Como podemos observar, que tudo que está ao entorno do bebê pode se tornar uma experiência sensorial, mas elas precisam ter sentido e significado para se tornarem aprendizado, daí a importância de um professor mediador, organizando essas experiências de modo prazeroso e afetivo.

4. Experimentações com o banho de gelatina – o corpo brincante

Como já fora mencionado, o projeto didático teve início durante o processo de adaptação/inserção dos bebês na instituição e veio finalizar já em meados do mês de junho, com essa atividade majestosa que foi vivenciar o banho de gelatina, como uma de nossas atividades significativas.

É bastante comum nas instituições o banho de grude, que consiste em fazer uma massa cremosa a base de amido e água com corantes diversos. Ousamos e optamos por vivenciar uma experiência mais peculiar a essa faixa etária, já que é uma fase bastante oral, uma vez que é uma etapa em que os pequenos são verdadeiros exploradores. Piaget, denomina essa fase de sensório-motora, como uma etapa em que suas ações são baseadas nas sensações e que compreendem o mundo através delas. Esse período representa a conquista através da percepção e dos movimentos de todo o universo prático que cerca a criança e é anterior a linguagem. (PIAGET, 1978)

Frente a todas as vivências proporcionadas, pensamos em algo em que as crianças pudessem além de ver, tocar, sentir, cheirar pudessem levar à boca, e assim, nasceu a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

experiência com o banho de gelatina. Foi pedido a cada família que fizesse com sua criança uma gelatina de sua preferência (uva, morango, abacaxi), e trouxesse no dia da atividade. Chegado o grande dia do banho, apresentamos cada gelatina traga, exploramos a cor, o cheiro, a sensação gelatinosa, umas mais frias, outras em temperaturas mais ambiente e despejamos sobre uma grande mesa, e deixamos os pequenos a vontade. Uns já foram levando logo a boca, outros passando na mão, no braço, na barriga, e assim, começou a vivência com o corpo brincante.

Poder tocar na gelatina, escorregar por entre os dedos, levar essa sensação a boca, lambuzar o seu corpo, o do seu colega, e o professor estabelecendo toda essa mediação de sentido e significado, foi uma verdadeira alegria e entusiasmo, o corpo está ali como centro de todo esse processo, promovendo interações, trocas, aprendizagens, O corpo era brinquedo, como também era brincadeira para aqueles bebês.

Fig. 7: Experiências com o banho de gelatina



Fonte: Diário de Campo, 2019

Com essa experiência pudemos ver quanta riqueza pode ser contemplada nesse momento, sobre esses corpos que emanavam um desejo curioso de ludicidade e aprendizado. O banho de gelatina não encerrava por aí, pudemos ainda garantir o banho de chuveiro e balde com essas crianças, e cada qual se deliciava à sua maneira.

[...] As crianças estavam encantada com tamanha ludicidade. Ali só se havia espaço para aqueles rostinhos felizes e de contentamento, vários corpos vividos e aprendentes, cada corpo ali era sujeito de sua expressão vivida. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Fig. 8: Experiências com o banho de chuveiro e balde



Fonte: Diário de Campo, 2019

Quantas aprendizagens significativas emergiram dessa experiência corporal. Diante de toda essa ludicidade vivida, foi possível trazer o corpo da criança para o centro processo, considerando a criança como um ser inteiro, frente às suas possibilidades e limitações, principalmente na busca de querer conhecer o desconhecido. (PEIXOTO, 2019).

Vimos que todas essas experiências contribuíram e se articularam para a autonomia e segurança do bebê, marcado pela imersão desse mundo simbólico, como um processo contínuo de dar e criar sentidos e significados, estabelecendo relações de acesso ao outro, ao mundo, passando primeiramente pelo próprio sujeito, o seu corpo.

FECHANDO O DIÁLOGO: APRECIACÕES FINAIS

Após a feitura deste artigo pelo viés da abordagem qualitativa e da pesquisa explicativa, procuramos a todo momento desenvolver uma relação dialógica e dialética, promovendo o encontro das experiências vividas com o encontro desse corpo, construindo essa cadeia discursiva, em uma relação de sentidos e significados à prática docente. Foi realmente uma travessia de grandes mediações, descobertas, encantamentos e aprendizados, mas não tinha como falar de corpo sem vivê-lo em toda sua plenitude, principalmente explorar esse corpo em um grupo de bebês, que estão imersos em mundo inteiro ainda a se descobrir.

Dissertamos sobre percepção, sensações, o visível, o sonoro, o gustativo, impossível isolar algum aspecto neste processo. Para falar de corpo que se desenvolve e aprende, é também falar de linguagem que se manifesta, de interação, de afeto, ludicidade de ações significativas que geram aprendizados.

Não podíamos nos deter apenas na organização do espaço físico para acolher esses bebês, mas pensar em ações intencionais que oportunizasse, o desenvolvimento dos mesmos, em uma

relação simbiótica que além de considerar os materiais disponibilizados, o ambiente acolhedor, os tempos e os espaços, permeasse as interações entre os pares e o professor no papel de mediador.

Narrar sobre corpo, foi apresentar que cada sujeito se (re) cria o tempo todo a partir de seus atos, de suas experiências. Cada ação que fizermos, nunca mais será a mesma, pois esta virá carregada de uma nova experiência, com uma nova história e seu significado (PEIXOTO, 2019). O olhar revela, o riso e o choro manifestam sentimentos, o corpo fala o tempo todo. E o bebê sem ainda utilizar as palavras propriamente ditas, se comunica incessantemente através desse corpo.

Procuramos com esse Projeto de Trabalho, apresentar situações considerando o corpo enquanto experiência, percepção, sentido e significado sob a compreensão que não existe um gesto humano, mesmo que distraído ou intencional, uma palavra dita, um silêncio dado que não tenha uma significação. (MERLEAU-PONTY, 2006).

O autor nos traz ainda a reflexão que professor precisa sensibilizar sua prática pedagógica por caminhos que considere o corpo em movimento sempre e não o movimento do corpo, assim, não se trata de usar o corpo como instrumento, mas como processo inteiro. Nesse enfoque, o autor retrata a compreensão de que temos que abrir espaço para o sentir, para o viver, para o afeto e as emoções que nos fazem nessa relação com o mundo, com o outro, que são essenciais em nossa constituição de sujeito, reiterando ainda que “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.14).

Apostamos sim, que as instituições escolares precisam oportunizar situações ricas permeadas de ludicidade, de interação entre os seus pares, vivenciando o corpo, enquanto gesto, percepção, movimento, linguagem, música, arte. Podemos dizer que não aprendizagem que não esteja no corpo.

A criança precisa de um espaço privilegiado para que ela viva intensamente sua corporeidade, experimentando a liberdade de expressão do seu corpo. (FOUCAULT, 2013). A Educação Infantil é esse espaço rico de possibilidades, da reflexão sobre a dimensão da prática pedagógica no sentido da concretização de um espaço produtivo e comprometido com a criança, com seus anseios, interesses, particularidades. Assim, entendemos que a aprendizagem na escola da infância circunda toda a extensão de sua corporeidade.

Todas as experimentações sentidas e vividas foram permeadas com elementos de manifestação de sentidos, de encantamento, contribuindo para o desenvolvimento da criança quanto aos aspectos além de sociais e cognitivos, aspectos emocionais e afetivos. Não há aprendizagem sem vínculo, sem afeto e o lúdico é essencial para isso.

REFERÊNCIAS

BALABAN, N. **O início da vida escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em Movimento**. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 12 ago 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDES, Maria Isabel B.S.; ARAÚJO, Allyson C.; DIAS, M.A.; MELO, José Pereira. Reflexões sobre o corpo, saúde e doença em Merleau-Ponty: implicações para práticas inclusivas. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.20, n.4, p.1587-1609, out/dez 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia e Pedagogia da criança: curso da Sourbone. (1949-1952)**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação: notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, M. T. Venceslau. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil**. 189f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PEREIRA, Uiliete M.S.M. **Novos olhares das crianças sobre a Escola de Educação Infantil**. Natal: EDUFRN, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, W.V. da. **O movimento corporal da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São João Del-REI, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica.** Natal, (2017, no prelo).

CRISE, IMPERIALISMO E A GÊNESE DA AGENDA IMPERIALISTA DE EDUCAÇÃO PARA OS PAÍSES EM CONDIÇÃO DE SUBDESENVOLVIMENTO FORÇADO.

Emanuela Rútila Monteiro Chaves¹

Maria da Conceição da Silva Rodrigues²

RESUMO

Esse trabalho discorrerá sobre a tese mézárjana de crise estrutural do capital, cenário em que emerge uma nova fase de desenvolvimento imperialista, dominada pelos Estados Unidos enquanto força global. A prática imperial também se desdobra em agendas impositivas, principalmente para os países pobres, mediante a atuação direta do Banco Mundial, que passa a intervir nos rumos da educação dessas nações a partir da articulação entre educação e alívio da pobreza. A fim de compreender a raiz onto-genética e os traços de continuidade em relação ao atual compromisso internacional de educação, desdobramento do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, objetivamos nesse estudo analisar a gênese da agenda imperialista de educação. Ancorado na ontologia materialista de Marx, a pesquisa possui uma natureza bibliográfica e documental e se fundamentará principalmente nas formulações teóricas mézárjanas, para analisar as Declarações de Jomtien (1990) e o Marco de Ação de Dakar (2000), fazendo um recorte da categoria sustentabilidade nesses documentos. As análises empreendidas ao longo do artigo já apontam para a relação entre educação e erradicação da pobreza como eixo central do alcance do desenvolvimento sustentável nos países pobres, demarcando a raiz de uma continuidade da agenda imperialista denominada de Educação para Todos (EPT) com a que se seguiu a esta, designada de Compromisso Global de Educação 2030.

Palavras-chave: Crise estrutural do capital, Imperialismo, Educação Para Todos, Países pobres.

INTRODUÇÃO

A piora das condições de vida em todas as nações desenvolvidas, a concentração de riqueza a um patamar jamais visto em detrimento de muitas mortes por inanição, a elevação e aprofundamento do desemprego a um nível estrutural, a crise política acompanhada da crise institucional enquanto reflexo da profunda crise da sociedade civil, são efeitos diretos do forte abalo irreversível na estrutura do capital, dado o caráter circular da sua reprodução expansiva. Para compreender todo esse complexo de mediações, relacionando-os intimamente com a crise estrutural do capital, é preciso clareza quanto à ligação destes fatos com o agravamento das contradições subjacentes a esse modo de controle do metabolismo social. Uma das contradições

¹ Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, emanuelarutila@uern.br;

² Professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, maria.conceicao@ifpa.edu.br;

e limitações mais importantes à operabilidade do capital se refere a sua tendência globalizante e à continuidade da dominação exercida pelos Estados nacionais. Assim, Mészáros (2012) afirma que diante da potencialidade explosiva dessa contradição e de todas as suas implicações já testemunhadas pela trágica história de duas guerras mundiais é mister analisar os desdobramentos contemporâneos do imperialismo e o seu viés profundamente destrutivo.

Na consolidação da supremacia imperialista, inclusive em meio ao seu declínio, os Estados Unidos contaram com o auxílio político e estratégico de organizações internacionais, a exemplo do Banco Mundial, que traz desde a sua gênese a defesa da política externa estadunidense. A prática imperial também se desdobra em agendas impositivas, principalmente para os países pobres, mediante a atuação direta de organismos multilaterais que passam a intervir nos rumos da educação dessas nações a partir da articulação entre educação e alívio da pobreza, o que mais adiante seria tido como o principal motor da promoção da sustentabilidade econômica. O marco inicial dessa interferência foi o Programa de Educação para Todos (EPT), que influenciou fortemente o pacote de reformas neoliberais no âmbito das políticas de educação das nações mantidas em condição de subdesenvolvimento forçado. A fim de compreender a raiz onto-genética e os traços de continuidade em relação ao atual compromisso internacional de educação tido como desdobramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, objetivamos nesse estudo analisar a gênese da agenda imperialista de educação. Esta remonta a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, seguida do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar nos anos 2000, para citar os principais eventos de escala mundial.

A partir do fundamento da ontologia materialista de Marx e das teses mézszárianas acerca da crise estrutural do capital e do imperialismo, essa pesquisa analisará as Declarações de Jomtien (1990) e o Marco de Ação de Dakar (2000), fazendo um recorte da categoria sustentabilidade nesses documentos. Amparados na tese mézszárianas de que o momento predominante da terceira fase imperialista seria executado pela crise estrutural do sistema metabólico do capital, defendemos o pressuposto que vivenciamos uma fase peculiar do imperialismo, com implicações que se desdobram em projetos educativos cujo cerne seria o alívio à pobreza nos países pobres. As conclusões desse trabalho já apontam para a relação entre educação e erradicação da pobreza como eixo central do alcance do desenvolvimento sustentável nas nações periféricas, demarcando a raiz de uma continuidade da agenda imperialista de EPT a que se seguiu a esta, designada de Compromisso Global de Educação enquanto desdobramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.

METODOLOGIA

Na busca de apreender a essência desse objeto e as suas múltiplas determinações a partir da sua constituição histórico-genética, centraremos nossas análises na “[...] ontologia que fundamenta o método de Marx [...]” (LUKÁCS, 2010, p. 39), na medida em que o método não pode ser descolado da concepção filosófica que orienta a leitura da realidade. A ontologia materialista de Marx, concebe a realidade histórico-concreta enquanto síntese dialética da imediaticidade cotidiana e da essência. Nessa perspectiva, o cotidiano é apenas um momento do ser, fundamental para o desvelamento da sua gênese. Do todo caótico chega-se ao concreto pensado, expresso sob a forma de síntese.

A ontologia materialista de Marx inaugura os fundamentos de uma nova forma de fazer ciência e filosofia que permite uma maior aproximação da realidade histórico-social (TONET, 2013). Essencialmente diferente da ontologia metafísica, por ser produto de uma forma de organização societal puramente social e fundada na categoria da possibilidade que reúne as condições materiais necessárias a instauração de outra forma de trabalho e de intercâmbio humano, o momento predominante da ontologia marxiana repousa na realidade construída pelas ações humanas através da atividade conscientemente orientada de produção da existência material. A categoria do trabalho detém a matriz ontológica dos demais complexos sociais e estabelece com estes uma relação de influência mútua que se dá sob a mediação da totalidade social que tem no seu movimento e na sua dinâmica impressa em cada período histórico o momento predominante na gênese e evolução de cada complexo particular.

Atualmente a totalidade social regida pelo capital encontra-se em um momento de crise sistêmica, que tem a sua raiz na economia e atinge de forma crescente todas as esferas da vida humana. No contexto do predomínio da força destrutiva do capital, expresso na terceira fase imperialista, as políticas de educação serão subordinadas aos ditames homogeneizadores de instituições financeiras internacionais, tendo a sua gênese no Movimento Internacional de EPT. Ancorado na ontologia materialista de Marx a pesquisa possui uma natureza bibliográfica e documental e se fundamentará principalmente, nas formulações teóricas mézárianas. O presente estudo tratará primeiramente da tese mézariana da crise estrutural do capital. Articularemos crise, disseminação das tendências destrutivas e imperialismo na concepção de Mézáros (2006; 2007; 2010; 2011; 2012). Em seguida, situaremos brevemente o papel do Banco Mundial, como agente a serviço do imperialismo estadunidense, na redefinição das políticas de educação dos países pobres. Para tal, utilizaremos os escritos de Mendes Segundo (2005), Pereira (2009; 2014; 2018). Posteriormente, nos debruçaremos sobre as Declarações de

Jomtien (1990) e o Marco de Ação de Dakar (2000), fazendo um recorte da categoria sustentabilidade, a fim de compreender os possíveis elos de continuidade com a atual Agenda imperialista Global de Educação subjugada aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Por fim, traremos as nossas considerações finais sobre as análises empreendidas ao longo do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de compreendermos a complexidade e a singularidade profundamente destrutiva que emana do que Mészáros (2012) diz ser a terceira etapa de desenvolvimento imperialista, se faz necessário, primeiramente, analisar a tese mézáríana de crise estrutural do sistema sociometabólico do capital. Essa crise, sistêmica e crônica, que também é uma crise inédita de superacumulação, cujo epicentro pode variar, afeta todas as formas concebíveis de sistema do capital, e difere essencialmente das crises cíclicas ou conjunturais analisadas por Marx. A destruição do capital superproduzido em momentos de crises cíclicas já demonstrava a tendência latente à destrutividade do sistema, embora essa tendência ainda não estivesse generalizada como traço cotidiano da reprodução do capital.

Segundo Mészáros (2011) o capital é um modo de controle sociometabólico antagonicamente estruturado que, para romper com os limites postos pela autossuficiência e se tornar um sistema orgânico, decretando a morte das organizações sociais pré-capitalistas, teve que efetuar uma ruptura artificial entre produção e controle. Essa ruptura, raiz da incontornabilidade ontológica do capital (Mészáros, 2011; Paniago, 2001) é a base dos antagonismos estruturais desse modo de controle. Para serem administrados, segundo os imperativos do capital, o antagonismo entre produção e controle, produção e consumo e produção e circulação demandam a interferência do Estado Moderno com vistas a assegurar a reprodução material do sistema. Enquanto sistema pautado na contradição entre capital e trabalho, cuja reprodução tem como fundamento sua própria causa ou “*causa sui*”, ele põe a necessidade imprescindível de um maquinário poderoso de deslocamento das contradições subjacentes.

Nos dias hodiernos, as contradições do capital vêm se intensificando, exigindo o uso cada vez mais recorrente do mecanismo de deslocamento de forma a garantir a sua reprodução ampliada. Entretanto, esse mecanismo tem atuado com eficácia reduzida e o seu bloqueio representa um obstáculo potencialmente explosivo, já que o capital nunca ofereceu soluções efetivas a nenhuma das suas contradições subjacentes. Muito pelo contrário, cultivou-as, na

medida que, devido a sua natureza contraditória, nelas prosperava. Mészáros (2010) assevera que realmente não há possibilidade de haver nenhuma crise de caráter estrutural diante do funcionamento adequado desse mecanismo de auto-expansão que ao mesmo tempo transcende e desloca as contradições a um outro patamar, a um outro país, etc. Podem ocorrer crises de outro tipo que afetem diretamente uma das três dimensões internas do capital (produção, consumo, circulação/distribuição/ realização) e indiretamente todo o sistema, com durações e gravidades variadas, se atendo somente aos seus limites relativos ou imediatos.

Antes que as potencialidades do capital enquanto formação global pudessem ser plenamente desenvolvidas, foram necessárias algumas mudanças via eliminação do que se mostrava politicamente ultrapassado. Quando eclodiu a crise de 1929, o capital estava vivenciando o final da sua fase de transição da “totalidade extensiva” (expansão territorial por todos os continentes do globo) para a “totalidade intensiva” (máxima exploração dos territórios já descobertos e colonizados), tida como consequência direta do estímulo produtivo dado pela Primeira Guerra Mundial seguido pela reconstrução do pós-guerra. As novas contradições despontaram no horizonte do capital porque os avanços na produção não podiam ser enquadrados nos limites postos pelas relações de poder existentes sob a predominância da “totalidade extensiva”.

Nesse cenário, mais precisamente na década de 1920, os Estados Unidos despontavam como a força econômica global, mesmo atrás do imperialismo britânico, por conta das relações políticas anacrônicas de dominação global ainda vigentes, muito embora esse cenário não pudesse seguir indefinidamente. A crise de 1929 evidenciou que a reprodução sociometabólica do capital demandava mudanças estruturais nas relações políticas obsoletas, a fim de retomar o ciclo de expansão e evitar uma depressão crônica. E o que de fato ocorreu foi a reorganização das relações imperialistas de dominação global, sob uma ótica radicalmente nova tendo os Estados Unidos enquanto detentores da hegemonia mundial.

Não surpreende, portanto, que o imperativo de um novo início se cristalizasse durante a “Grande Crise Mundial”. As pressões devastadoras dessa crise que parecia sem fim tornaram bastante claro que o capital dos Estados Unidos tinha de remodelar todo o mundo do capital à sua própria imagem, mais dinâmica, e que não havia alternativa caso se quisesse superar não apenas as condições críticas imediatas, mas também a perspectiva de uma depressão crônica. Nele se previram [...] a absorção, para todos os fins e propósitos, dos Impérios Britânico e Francês pelos interesses mais altos da “totalidade intensiva” do capital e a relegação das modalidades historicamente antiquadas de imperialismo e colonialismo à segunda divisão, lugar que, com efeito, lhes cabia (MÉSZÁROS, 2010, p. 85-86).

Sobre os chamados “anos dourados do capitalismo”, período que vai do pós- Segunda Guerra ao final da década de 1960, Mészáros (1995 apud Lessa 1998) afirma que o Estado de Bem Estar Social se conformou como a primeira forma de crise estrutural vivenciada pelo capital e que a partir desse momento, se estendendo aos dias atuais, o entrave à reprodução do capital estaria na impossibilidade de ampliar o consumo na mesma medida do desenvolvimento das forças produtivas. Mesmo efetuando um amplo deslocamento das contradições com a adoção de um mercado consumidor de massas regulamentado politicamente, o Welfare State teve um prazo de validade breve acarretando a eclosão do segundo momento da crise estrutural do capital expresso tanto na sua derrocada como na dissolução das sociedades definidas por Mészáros enquanto pertencentes a um sistema do capital pós- capitalista.

O contínuo depressivo que se abateu sobre os principais países ocidentais, decretou o fim do sistema estatal de controle do capital nos moldes keynesiano e posteriormente, o fim do sistema do capital pós-capitalista na URSS e demais países do Leste Europeu. Outrossim, demonstrou o fracasso e a limitação estrutural do sistema no tocante à falaciosa “Modernização do Terceiro Mundo”, com todas as suas severas implicações sociais, além do fracasso da expansão monopolista do capital privado. A crise estrutural deixa evidente a completa derrota das propostas de desenvolvimento do século XX, impondo o seu caráter global e a sua gravidade, que se estende de forma cada vez mais forte até os países mais desenvolvidos, à viabilidade desse sistema sociometabólico.

A tese de crise estrutural do capital se articula a outras teses e análises mézárarianas escritas ao longo de mais duas décadas de esforço intelectual em torno de uma crítica radical. Amparada na diferenciação entre capital e capitalismo, essa tese traz uma análise bastante original sobre a dinâmica atual desse modo de controle, ao enfatizar a ativação de todas as suas tendências destrutivas, a aproximação do espectro da sombra da incontrolabilidade total em meio ao encontro do capital com os seus limites absolutos. Com a erupção da crise estrutural chega ao fim a era dos ciclos de expansão em que se alternavam períodos de expansão e crise, e desde o final da década de 1960 e início dos anos 1970 o capital está imerso em uma depressão contínua. Embora a crise estrutural seja essencialmente diferente das crises cíclicas, afetando todas as formas concebíveis de sistema do capital, estas ainda se constituem enquanto característica fundamental do capitalismo e, desse modo, continuam a ocorrer combinadas com a crise de caráter sistêmico.

Quanto à origem da crise sistêmica esta reside dentro da estrutura capitalista, derivando das três dimensões internas fundamentais de autoexpansão do capital, anteriormente citadas, e consiste no bloqueio sistemático das três partes vitais que o compõem. Em outras palavras, a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

disfunção de todas as partes constituintes vitais enquanto totalidade coloca em questão os limites absolutos da estrutura global. Nesse momento, as disfunções advindas dos antagonismos tornam-se cumulativas, pois não podem mais ser dissipadas, e desse modo se constituem enquanto estruturais, acarretando o sério risco de bloqueio do mecanismo de deslocamento das contradições. Com a crise estrutural esse mecanismo de reprodução e de deslocamento das contradições exhibe perturbações cada vez mais intensas, pondo o complexo global frente a frente com os seus limites últimos. Quando Mészáros (2010; 2011) pontua essa análise, isso significa que ele está afirmando que a crise estrutural, que aparece no horizonte da totalidade social regida pelo capital a partir da década de 1970, se relaciona a algo mais ameno que as condições absolutas e que a tripla fratura (entre produção e controle, produção e consumo e produção e circulação) exhibe perturbações crescentes. Essa tripla dimensão tende a romper o processo de crescimento, além de anunciar uma possível falha na sua função vital de deslocamento das contradições acumuladas do modo de controle do capital.

Por conta da circularidade perversa do capital essa crise reverbera de forma intensa em todas as instituições políticas, embora não se restrinja a elas. Nesse sentido, Mészáros conclui que “[...] a crise estrutural do capital revela-se como uma verdadeira crise de dominação em geral” (2010, p. 78). Ele ainda alerta que, por ter um caráter estrutural, a crise ora vivenciada tende a se agravar atingindo não apenas o setor financeiro global, predominantemente parasitário, mas todos os campos sociais, econômicos e culturais, inclusive a educação. Nessa perspectiva, salienta que “A crise estrutural da educação tem estado em evidência já há um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que essa intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares” (MÉSZÁROS, 2011, p. 59). Diante da instabilidade das condições socioeconômicas, se faz cada vez mais necessário a intervenção política na salvaguarda dos imperativos do sistema, o que não pode mais ser efetuado pelo Estado capitalista em sua forma atual.

A crise acarretou um esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista e de sua base estatal keynesiana, que nos anos anteriores trouxe altas taxas de crescimento econômico, principalmente por meio do consumo em massa, aliado à obsolescência planejada, e do alto investimento estatal em gastos militares (keynesianismo militar). Como resposta ao desmantelamento do modelo anterior e à conseqüente queda das taxas de lucro, o capital, personificado na burguesia monopolista e nos seus representantes políticos, conduziu uma ofensiva, pautada na reestruturação econômica e político-ideológica. No campo político-ideológico o ataque foi conduzido mediante a implantação do ideário neoliberal e sua proposta de reforma do aparelho estatal, difundido pelas nações desenvolvidas, em especial pelo governo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

dos Estados Unidos. Na constituição da dita nova ordem mundial, sob tutela estadunidense, as instituições financeiras criadas em Bretton Woods (FMI e Banco Mundial), cujas funções se encontravam já devidamente reconfiguradas e distantes do objetivo para o qual foram criadas, executaram um papel de destaque (PIRES, 2006).

O processo reestruturador demonstra a verdadeira face do capital que se utiliza de estratégias cada vez mais intensivas para se libertar de qualquer amarra que atrapalhe a sua expansão pretensamente ilimitada. No entanto, a restauração do capital, ao invés de promover a almejada solução para os seus antagonismos estruturais, intensificou-os drasticamente, potencializando ainda mais os efeitos da crise estrutural. A utilização de um vasto arsenal voltado para a administração das contradições existentes, como também a capacidade de criar outros instrumentais para a defesa da sua continuidade, diante da sua utilização frequente e eficácia decrescente, é uma consequência da crise estrutural que se alastra (MÉSZÁROS, 2011).

Nesse cenário, em que se manifestam com intensidade crescente as contradições do sistema nunca solucionadas, se sobressai a necessidade contraditória e explosiva do capital transnacional de sua adequada formação estatal, dando corpo à fase mais perigosa do desdobramento imperialista. Para Mézáros (2006, p. 3-4) “[...] estes dois fatores estão estreitamente ligados- por um lado, a nova fase, potencialmente fatal do imperialismo hegemônico global [...] e, por outro lado, a gravíssima crise estrutural interna do sistema [...]”. Esse filósofo (2012) destaca que o início da crise estrutural trouxe transformações fundamentais na dinâmica imperialista e que estas foram o estopim necessário para a adoção de uma atitude crescentemente agressiva, mesmo com toda a falácia de conciliação e, posteriormente, da ampla divulgação de uma dita “nova ordem mundial” sob a tutela estadunidense.

De acordo com Mézáros (2010), a proclamada supremacia estadunidense pautada em uma forma de capital historicamente mais dinâmica e avançada, e da dita “Nova Ordem Mundial” e sua nova ordem econômica, deveriam, conforme Roosevelt proclamava desde o seu discurso de posse, nascer e ter continuidade apenas através de determinações puramente econômicas. O que de fato não ocorreu. Embora houvesse na estratégia original traçada por ele um dinamismo econômico sem precedentes associado a um enorme avanço produtivo, a realização dessa estratégia não se deu recorrendo a meios estritamente econômicos e sim a uma guerra devastadora de proporção mundial e ao surgimento e consolidação do Complexo Industrial-Militar, como adoção da linha de menor resistência do capital. Ao longo do desenvolvimento dessa nova ordem de proporção verdadeiramente mundial, é inegável a dominação do capital norte-americano, o que assegurou uma posição privilegiada a esse país

que pôde acumular uma dívida astronômica, financiada pelo resto do mundo. Esse movimento beneficiou também o capital social total, agora de dimensão global, no seu impulso de auto-expansão, além de gerar consequências globais como “[...] uma significativa *racionalização do capital global* e o estabelecimento de uma estrutura de relações financeiras e econômicas com o Estado, em geral, muito mais adequada ao deslocamento de muitas contradições do que a estrutura anterior” (p.88. Grifos do autor). A supremacia estadunidense ainda permanece como motor do desenvolvimento econômico em nível mundial, e continua a ser reafirmada mesmo com a ameaça latente da convulsão econômica global a ser ocasionada pelo inevitável calote de sua dívida pública trilionária.

Diante da supremacia estadunidense, afirmar que o imperialismo atual tem um centro não exclui de modo algum as rivalidades interimperialistas, inclusive a possibilidade de um confronto mortal entre as principais nações desenvolvidas. Essa afirmação também não deve ser compreendida de forma linear, principalmente se levarmos em consideração a existência de uma economia mundial, do alto endividamento estadunidense e da antiga necessidade de exploração e subjugação dos países mantidos sob uma espécie de subdesenvolvimento forçado (MÉSZÁROS, 2012). Em outras palavras, a potência militar e econômica que desponta como o centro do império precisa do apoio de outros países e da base econômica oferecida pela exploração e dominação desenfreada de diferentes partes do mundo como no passado recente. Todavia, o que ocorre hoje é muito mais do que a busca por investimentos que possibilitem taxas de lucros mais altas (exportação de capitais), por mercados e matérias primas (principalmente o petróleo) por um restrito número de potências que dominam o jogo econômico capitalista, como ocorreu no início do predomínio dos monopólios e da constituição do capital financeiro e de uma oligarquia financeira (LÊNIN, 2007). Embora a dimensão da dominação econômica, política e militar do imperialismo continue presente e seja inegável, segundo Mézáros (2012), o cerne da questão é a própria continuidade da reprodução ampliada do capital diante da crise.

À medida que a crise estrutural vai dando os seus primeiros sinais com a crise das instituições políticas e o neoliberalismo assume a posição de ideário dominante declarando o fim do keynesianismo, ocorre o abandono da ideologia da modernização do Terceiro Mundo. A ruína da tentativa de modernização capitalista dos países periféricos como meio de solucionar os acentuados problemas de ordem econômico-social existentes nestas nações, acentuou uma forte limitação histórica do desenvolvimento do sistema do capital. Mesmo diante de todo o esforço para concretizar essa modernização no período de expansão do pós-Segunda Guerra, esse modo de controle fracassou em abarcar o mundo inteiro como capitalismo global e

estabelecer universalmente a regulação essencialmente econômica da extração de trabalho excedente como mais-valia, mais adequada as suas determinações estruturais expansionistas. Mészáros (2006) ressalta que na raiz do desenvolvimento negativo que desemboca na crise e suas consequências destrutivas está esse fracasso histórico do capital globalizante. Ainda que o capitalismo tenha obtido hegemonia na antiga União Soviética e na Europa Oriental não se pode afirmar que todo o mundo vive sob relações econômicas capitalistas, embora esteja sob o domínio do capital.

A destrutiva tendência globalizante do capital reflete o esgotamento de sua ascendência histórica, cujo marco estaria na erupção da crise estrutural do sistema metabólico do capital. Hoje não é mais possível falar do desenvolvimento geral da produção associado à expansão do consumo. Mesmo com a completa subjugação do trabalho ao capital a produção, embora desordenada, ainda aparecia ligada, em alguma medida, às necessidades humanas. O fim desse período corresponde à ampliação do fosso existente entre a disjunção das necessidades humanas e auto-reprodução ampliada do capital. Esse esgotamento impossibilita o capital de se preocupar com o aumento do círculo de consumo tornando imperativo apenas a busca da sua reprodução em escala ampliada através da negação proposital do consumo real e da busca do ideal destrutivo da taxa zero de uso.

A contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas (produção da abundância) e as relações de produção (reprodução ampliada do capital) desemboca em uma crise de acumulação. A potencialização dessa contradição com o agravamento da crise, faz com que o desenvolvimento das forças produtivas se transforme em “força destrutiva” (MÉSZÁROS, 2006). “A crescente força destrutiva do capital” se manifesta na mudança da postura imperialista e na adoção de uma dinâmica fortemente ofensiva levada a cabo pelo “imperialismo hegemônico global”.

Conforme Mészáros (2011), o imperialismo estadunidense alicerçado no cartão de crédito, e no dispendioso e destrutivo Complexo Militar-Industrial, só pode avançar enquanto a sua dívida for sustentada por outras nações. Esse país se encontra em uma posição única e privilegiada porque se estabeleceu como país dominante desde os acordos de Bretton Woods. A hegemonia econômica dos Estados Unidos no pós-guerra, oficializada em Bretton Woods, tinha um correspondente objetivo. Realmente naquele momento esse país estava em uma situação econômica de vantagem em relação aos outros países. O acordo de Bretton Woods estabeleceu todas as organizações econômicas internacionais que respaldaram a hegemonia estadunidense mediante a dominação do dólar, o privilégio obtido através do FMI, do Banco Mundial, e de todas as organizações comerciais que até hoje permanecessem sob a tutela desse

país. Como reflexo disso, temos as imposições imperialistas do Banco Mundial que transcendem o âmbito estritamente econômico, e redefinem os contornos das políticas públicas de educação em todo o mundo, em especial nos países periféricos mantidos em “subdesenvolvimento forçado”.

Tida como uma das mais importantes agências multilaterais, o Banco Mundial executou, nas últimas décadas do século XX, o papel crucial na reestruturação das economias endividadas de capitalismo periférico, através da implantação dos preceitos neoliberais. Ante a necessidade de reverter o cenário caótico causado pelo poder devastador da crise do capital que se tornava cada vez mais aguda, o Banco Mundial, de acordo com Leher (1998 apud MENDES SEGUNDO, 2005), muda o seu eixo norteador e passa a atuar na área social, financiando empréstimos destinados a projetos em favor do combate a pobreza extrema. É nesse contexto que a educação se sobressai como a chave para o alívio da pobreza e a ferramenta essencial na luta contra os males da humanidade. Aliado a críticas a não consideração da questão ambiental nos projetos financiados por esse organismo, de crítico ferrenho o Banco passa a incorporar o discurso em torno dos preceitos do desenvolvimento sustentável, nos seus documentos relativos à assessoria dada ao desenvolvimento e ao desenho das políticas sociais, dentre elas o projeto global em torno de doses homeopáticas de Educação para Todos.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Roosevelt, o então presidente dos Estados Unidos, convocou quarenta e quatro delegações e um país neutro (Argentina) para discutirem propostas acerca de um novo desenho econômico internacional a ser concretizado depois do término desse conflito. Essas discussões foram efetuadas na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944 na cidade de Bretton Woods (Estado de New Hampshire, Estados Unidos). Entretanto, mesmo com a aparente abertura a participação, as negociações iniciadas em 1942 foram lideradas e duramente disputadas pelo Reino Unido e pelos Estados Unidos, representados, respectivamente, por Keynes e Harry White que definiram os aspectos mais importantes. Tendo como marca explícita uma evidente disparidade de poder, a Conferência de Bretton Woods foi marcada pela já quase consolidada hegemonia estadunidense, que veio a se tornar efetiva após o fim da Segunda Guerra Mundial (PEREIRA, 2009; PEREIRA, 2014).

Ao analisar seis dimensões da história desse organismo como organização multilateral com ações de cunho político, intelectual e financeiro, Pereira (2018) evidencia que a primeira dimensão se refere ao fato de o Banco compor a estrutura que conforma o poder global estadunidense. Os Estados Unidos sempre foram o maior acionista e o Estado nacional com

maior poder de influência e único com poderio de veto. Ao longo do tempo, pode-se dizer que houve uma relação de mútua influência entre o país que ocupa o centro do império e esse organismo internacional multilateral, em que um reforça o poderio do outro. A malha de relações estabelecidas entre o Banco Mundial e os Estados Unidos foi fundamental para o crescimento da influência das políticas e ações do Banco. Em contrapartida, esse país colheu os fartos frutos das ações políticas e econômicas desse organismo, se beneficiando destas mais do que os outros países membros. Levando em consideração o que na nossa compreensão seria uma mútua influência não se pode concluir, conforme o referido autor, que esse organismo tenha um papel passivo diante do poder estadunidense. O Banco apresenta uma estrutura burocrática complexa, uma organização voltada para o atendimento dos seus interesses e estratégias para amenizar as imposições emanadas dos Estados Unidos. Todavia, esse país pode utilizar o poder financeiro e de voto que detém e determinar os rumos da instituição. Ao longo do tempo a política estadunidense destinada ao Banco foi palco de disputas entre diferentes interesses econômicos e políticos no tocante à cooperação multilateral e a ajuda voltada ao desenvolvimento.

Embora o Banco Mundial tenha sido criado juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods (1944) com a finalidade de reconstruir os mercados dos países arrasados pela Segunda Guerra Mundial, mudou sua atuação a partir do final da década de 1960. Cresceu em tamanho e poderio e desempenha uma quantidade crescente de funções desde que começou a operar em 1946, se constituindo enquanto organização mais complexa do que a que foi criada em Bretton Woods. Ao longo da sua história o Banco se consolidou enquanto organismo que atua no âmbito político, intelectual e financeiro, combinando de forma singular esses papéis através da formulação de políticas, do fornecimento de assessoria técnica para a definição de políticas públicas, da disseminação de ideias e estudos normativos sobre desenvolvimento capitalista e mediante a concessão de empréstimos (PEREIRA, 2014).

Como maior liderança em políticas globais de desenvolvimento, atualmente, sua presença é mais enfática nos países de periferia do capital, em prol da redução da pobreza. O crescimento gradativo da sua carteira de empréstimos se deu conjuntamente a atuação em outras áreas, não se restringindo somente à infraestrutura e energia, mas contemplando também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública e reconstrução de países afetados por conflitos. O Banco Mundial é composto por duas organizações, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e a Associação

Internacional de Desenvolvimento (AID), que dão corpo, juntamente a um conjunto de entidades cujas funções se articulam, ao Grupo Banco Mundial (GBM).

Departamentalizado em várias instituições internas, o Banco Mundial procurou ao longo dos anos aplicar a sua política para os países pobres, buscando impor condições necessárias para a inserção dessas nações no chamado mundo globalizado, bem como garantir o pagamento da dívida externa dos países devedores. Assim sendo, o Banco direcionou sua proclamada ajuda financeira e técnica com o intuito de preparar esses países para o novo momento vivenciado pelo capital. Cabe aqui contextualizar, que a situação preocupante em que o mundo capitalista estava mergulhado e a crise de endividamento da América Latina e da África abriram as portas para o Banco Mundial, como representante dos interesses dos países hegemônicos, assumir a posição de reestruturador das economias das nações ditas em desenvolvimento, por meio da adesão dessas às condicionalidades exigidas para a concessão de empréstimos, através dos Programas de Ajuste Estrutural. As determinações contidas no ajustamento estrutural do capital, dentro da nova ordem neoliberal, estabeleciam um conjunto de reformas a serem conduzidas em todas as instituições, cuja meta principal era fomentar “o aumento das exportações, o corte radical dos gastos públicos e a garantia do pagamento dos juros da dívida pública externa”. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 53)

No entanto, as consequências sociais nefastas desse programa, fizeram com que o Banco mudasse o seu foco de atuação, passando a fornecer empréstimos direcionados a projetos de cunho social, cuja finalidade era administrar conflitos e aliviar tensões, sob uma ótica de reduzir a pobreza nos países envolvidos. Nesse contexto, a educação se consolida como importante mecanismo no desenvolvimento da sustentabilidade econômica e no atendimento aos interesses do mercado. Essa política, conforme Leher (1998 apud MENDES SEGUNDO, 2005), teve início ainda na gestão Woods (1963- 1968), sendo consolidada efetivamente na gestão Mcnamara (1968- 1981). O autor ainda menciona que sob as circunstâncias da hegemonia neoliberal, a teoria do capital humano é retomada, ressaltando o retorno econômico do ensino fundamental e a sua propagação como aspecto primordial para garantir a inserção dos países na nova ordem mundial, denominada globalizada. Assim, a educação elementar se transformou no melhor remédio para solucionar os problemas imanentes da própria dinâmica da expansão capitalista.

O pacote de diretrizes educacionais orquestradas pelos principais organismos internacionais do sistema Nações Unidas sob a regência e financiamento do Banco Mundial deu corpo a um movimento mundial de reforma, cuja meta principal era o alcance da

universalização da educação elementar dos países pobres. Sob o lema de uma pretensa “Educação para Todos” (EPT), em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), associa-se educação, alívio da pobreza extrema e desenvolvimento econômico capitalista, em um cenário de aprofundamento das contrações sistêmicas do capital. À educação cabe solucionar as consequências econômicas, sociais políticas e ambientais advindas da crise crônica desse sistema sociometabólico incontrolável.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) são derivados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien na Tailândia, que marca o início do movimento de EPT. Esse evento foi organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com o financiamento do Banco Mundial e contou com a participação de 157 países membros da Unesco.

Nesse documento basilar, que vai servir de referencial para os documentos posteriores e para a reforma educacional a ser conduzida nas nações periféricas, a educação básica aparece como etapa capaz de gerar o desenvolvimento sustentável com o mínimo de custos. Na realidade, a defesa da universalização de uma educação mínima e fragmentária é o eixo principal desse pacto internacional, com o qual se articulam outras metas, a exemplo da paridade de gêneros, da educação e cuidados na primeira infância (ECPI) e da diminuição do analfabetismo.

De acordo com esse documento, a falta de uma educação básica para a grande parcela da população impede que vários problemas de ordem econômica, social, ambiental e política sejam enfrentados, e ao mesmo tempo esses problemas atrapalham os esforços em satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, que se restringem a um pequeno conjunto de habilidades instrumentais para o trabalho em uma sociedade com um alto patamar de evolução das forças produtivas.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p.4).

Dessa forma, a educação elementar seria o alicerce para o desenvolvimento e a aprendizagem em caráter permanente. A satisfação dessas necessidades possibilita a responsabilidade no desenvolvimento da herança cultural, na promoção da educação dos outros, na defesa da justiça social, na preservação do meio ambiente, na tolerância diante das diferenças e no empenho pela paz e pela solidariedade internacional.

No período de dez anos após a Conferência de Jomtien, a Unesco realizou inúmeros eventos de Educação para Todos em diversas nações ditas em desenvolvimento. Estes tiveram o intuito de avaliar os progressos obtidos e cobrar empenho tanto dos governos, da sociedade, como apoio internacional para a concretização dos objetivos traçados, visando promover limitadas oportunidades educacionais para todos os indivíduos, sobretudo os grupos excluídos, possibilitando a falaciosa conquista da cidadania e a efetivação de um direito fundamental intimamente vinculada ao alívio da pobreza.

Passados dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, foi realizado o Fórum Mundial de Educação em Dakar, que reiterou o espírito de Jomtien, e estabeleceu seis metas que podem ser sintetizadas da seguinte forma: Cuidados e Educação na Primeira Infância, Educação Primária Universal, Habilidades de Jovens e Adultos, Alfabetização de Adultos, Paridade e Igualdade de Gênero e Qualidade da Educação (UNESCO, 2014). Assim, o Marco de Ação de Dakar ressalta que

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (UNESCO, 2000, p. 8).

O Marco de Ação de Dakar reafirma a concepção de educação defendida em 1990, aliado aos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), enfatizando o seu papel na construção de indivíduos autônomos, em face das novas exigências sociais e econômicas colocadas pelo século XXI, e na transformação social. O documento enfatiza que sem medidas que visem acelerar o alcance de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais em torno do alívio da pobreza não serão concretizadas o que contribui decisivamente para o aumento das desigualdades entre as nações e no interior destas. Dessa forma, haveria uma relação simbiótica entre redução da pobreza e universalização da educação elementar, em que uma atuaria diretamente no avanço e na consolidação da outra. Ambos compromissos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

internacionais foram assumidos pelo Brasil e pelos outros países membros da Unesco, norteando os contornos das políticas educativas estabelecidas nos países em condição de subdesenvolvimento forçado sob a égide do Estado neoliberal.

A educação, começando com a assistência e educação das crianças pequenas e continuando pela aprendizagem durante a vida toda, é essencial à outorga de poder ao indivíduo, à eliminação da pobreza no nível da família e da comunidade, e ao desenvolvimento social e econômico mais amplo. Ao mesmo tempo, a redução da pobreza facilita o avanço na direção das metas da educação fundamental [...] (UNESCO, 2000, p. 22).

A Declaração traz uma avaliação das metas de EPT no ano 2000 evidenciando que em um contingente de milhões de crianças com menos de seis anos, menos da terça parte tinha acesso a algum tipo de educação pré-primária; que milhões de crianças, em sua maioria meninas, não tinham acesso à escola primária e que ainda havia milhões de analfabetos nos países pobres, em sua maioria do gênero feminino. De acordo com o documento, esses números demonstravam a negação do direito à educação e se constituíam como os maiores obstáculos à erradicação da pobreza e ao alcance do desenvolvimento sustentável, o que deixa explícito que o problema da pobreza aparece sempre vinculado intimamente à promoção da sustentabilidade nos países pobres.

Segundo esse documento, a globalização seria vista como um processo positivo, atuando enquanto uma oportunidade e um desafio, devendo ser adaptada para proporcionar equidade e sustentabilidade econômica. A revolução nas tecnologias da informação estaria na base da globalização que teria o poder de auxiliar na redução da pobreza e das desigualdades, e na utilização das novas tecnologias na educação elementar. No entanto, haveria um lado negativo no processo de globalização. Ele traria uma tendência à criação de um mercado do conhecimento que marginalizaria a população pobre. O acesso dos pobres e marginalizados a educação fundamental seria a solução para o problema da exclusão em uma economia global cada vez mais próspera baseada no conhecimento (UNESCO, 2000). Em consonância com os pressupostos da ideologia da globalização, esta seria concebida como um impulso de integração planetária que não pode ser controlado associado ao discurso de que o motor do desenvolvimento e da produção da riqueza seria o conhecimento.

Nesse contexto, uma visão ampla acerca da erradicação da pobreza exigiria estratégias educacionais complementares às do âmbito produtivo e de outros serviços sociais. Assim, seria necessário promover a integração entre as estratégias voltadas para o ensino elementar e as iniciativas nacionais e internacionais que atuam de forma mais ampla em torno do alívio da

pobreza, bem como promover a criação de sistemas educacionais inclusivos que tenham como foco central o atendimento das necessidades dos pobres e dos marginalizados, respondendo a eles de forma flexível (UNESCO, 2000).

Após o Fórum Mundial de Educação de Dakar foram realizados outros eventos de menor abrangência. Haja vista a permanência dos desafios referentes ao alcance das metas de EPT, constatada em Dakar, o Banco Mundial, por meio da Unesco, passou a monitorar as ações desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais de cada país comprometido com a concretização, até 2015, dos objetivos traçados. A partir de 2002, a Unesco passou a publicar Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos, que traziam um panorama da situação dos países e dados sobre o empenho dos governos, da sociedade e da iniciativa internacional na efetivação dos compromissos firmados. Os relatórios são elaborados por escritórios independentes responsáveis pela coleta e organização dos dados, com autorização da Unesco e envolve a colaboração de membros da equipe do relatório, agências, instituições e governos. Embora esteja à frente da publicação desses documentos desde o início, esse organismo se isenta de qualquer responsabilidade em relação ao conteúdo e opiniões contidas nos relatórios que expressariam apenas a opinião do diretor responsável pela equipe que o elaborou, conforme consta na contra capa de todos os referidos documentos. A cada ano o relatório contemplava uma temática diferente, em sintonia com as seis metas estabelecidas em Dakar, além de trazer um panorama geral da situação dos países pobres que aderiram ao compromisso no tocante à concretização das metas, destacando os desafios encontrados com o intuito de fazer recomendações para a Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável a ser estabelecida pós- 2015.

O último Relatório publicado em torno do monitoramento das metas estabelecidas em Dakar teve como título: Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Esse documento ressalta o empenho da sociedade civil, dos governos e da iniciativa internacional apontando que embora tenham sido efetuados progressos com resultados considerados moderados desde os anos 2000, ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito ao alcance da Educação para Todos. Nesse sentido, alguns problemas e desafios permanecem para a próxima agenda global pós- 2015. O Relatório lança luz sobre sua experiência no monitoramento, avaliação e análise como fonte de apoio para o estabelecimento de novas políticas, exaltando sua qualificação no que diz respeito à elaboração de recomendações para o âmbito da educação em torno da agenda de desenvolvimento sustentável. De acordo com essas recomendações, as novas metas voltadas para a educação devem ter um caráter específico e

serem mensuráveis. A prioridade deve ser dada aos desafios que permanecem, em especial aos grupos que ainda se encontram marginalizados do direito à educação e ações de financiamento mais eficientes, principalmente para as nações mais necessitadas. Por fim, afirma que o Relatório e sua equipe independente darão continuidade ao monitoramento e à produção de análises e recomendações após 2015, asseverando que muito ainda precisa ser feito para garantir uma aprendizagem ao longo da vida, já que o investimento mais significativo e com resultados de longo prazo são aqueles voltados para os direitos humanos, inclusão social e o desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mészáros enfatiza a profunda relação entre a fase mais perigosa do imperialismo hegemônico global e a crise sistêmica e crônica que se desnuda no horizonte desde o início da década de 1970. A ruína da tentativa de modernização capitalista dos países periféricos e o fracasso em abarcar o mundo inteiro como capitalismo global, estabelecendo universalmente a regulação essencialmente econômica da extração de trabalho excedente como mais-valia, seria uma das raízes da crise estrutural, de acordo com Mészáros (2006). Assim, a destrutiva tendência globalizante do capital reflete o esgotamento de sua ascendência histórica. Embora tenha fracassado na consolidação de um capitalismo global, o capital abarca o mundo por meio de formas híbridas de extração econômica e política do trabalho excedente. Apesar disso, o capital transnacionalizado (capital global) carece de sua forma estatal global, e o Estado moderno (na forma de estados nacionais) se mostra incapaz de completar a lógica irrestringível desse metabolismo social, estando cada Estado particular voltado para atender os interesses do seu capital nacional. No ultimato dado pela crise estrutural, essa contradição e limitação histórica do sistema apresenta um potencial explosivo, inclusive por expor a tendência a rivalidades interimperialistas mais severas.

Enquanto organismo verdadeiramente internacional, em sua relação de influência mútua com o imperialismo estadunidense, o Banco Mundial assumiu o controle da educação dos países de periferia do capital, ocupando, inclusive, o lugar da Unesco no tocante aos assuntos educacionais, mediante agendas impositivas marcadas pelo binômio entre educação e alívio da pobreza (LEHER, 1998 apud MENDES SEGUNDO, 2005). Nos principais documentos do movimento de EPT já se antecipava, em larga medida, o papel da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável, cerne do compromisso global de educação 2030. A Declaração de Jomtien não faz referência direta a categoria da sustentabilidade, embora relacione educação

e pobreza. Já o Marco de Ação de Dakar delega a educação uma importante função no alcance do desenvolvimento sustentável, tida como elemento essencial para garantir a participação dos indivíduos nas sociedades afetadas pela falaciosa globalização que ao invés de se constituir em um processo de integração planetária se mostra sob um viés destrutivo e insustentável. A nova Agenda Internacional de Educação pós- 2015, deriva de uma agenda global para o desenvolvimento internacional que viria a substituir os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, bem como, dar continuidade as metas não atingidas por esse compromisso. Essa nova agenda para o desenvolvimento sustentável está voltada para dar continuidade e finalizar o trabalho em torno dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, orientando políticas nacionais e atividades de cooperação internacional. A agenda global de educação daí resultante tem um elo de continuidade com a EPT, apesar de não carregar mais essa denominação, sendo essa a matriz a partir da qual se ergueria um compromisso imperialista que embora exalte o legado de Jomtien e Dakar tem traços de descontinuidade com esse movimento inicial, anteriormente restrito aos países pobres.

REFERÊNCIAS

- LESSA, Sérgio. Beyond Capital: Estado e capital. **Serviço Social e Sociedade**, v. 56, p. 135-151, Ed. Cortez, São Paulo, 1998.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**: (ensaio popular). [traduzido por José Eudes Baima Bezerra]; posfácio de Markus Sokol- Brasília: Nova Palavra, 2007.
- LUCÁKS, George. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate*. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, Fortaleza, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A atualidade histórica da ofensiva socialista**: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. [tradução Paulo César Castanheira; revisão técnica: Maria Orlanda Pinassi]. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. [tradução Francisco Raul Cornejo [et al.] -2. ed. rev. e ampliada. -São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. *Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização*. In: **Coletivo Socialismo e Liberdade**. PSOL. 2006, p. 1-11. (Artigo).
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. [tradução Ana Cotrin]. – São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA -Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10 de maio de 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA -Unesco. **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar.** UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. de 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA -Unesco. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2017.

PANIAGO, Cristina. *A incontornabilidade ontológica do capital: um estudo sobre Beyond Capital, de I. Mézáros.* Rio de Janeiro, 2001. 136f. Tese. (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2001.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. **Cadernos de Saúde Pública.** vol.34, nº 2. Rio de Janeiro. 2018

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008).* Rio de Janeiro, 2009. 328f. Tese. (Doutorado) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro-RJ, 2009.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João Márcio Mendes. PRONKO, Marcela (Org). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).** - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PIRES, Marcos Cordeiro. A nova ordem mundial e o Consenso de Washington. **Revista Novos Rumos.** Ano 21. Nº 45. 2006

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

DA AGRESSIVIDADE À VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO JOGO ESPONTÂNEO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA O AJUSTE DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NA CRIANÇA

Rosalina Rocha Araújo Moraes¹
Regina Daucia de Oliveira Braga²

RESUMO

O artigo discute a agressividade destrutiva na criança em ambiente escolar, destacando contribuições do jogo simbólico no brincar espontâneo em Psicomotricidade Relacional para ajustar esse tipo de comportamento. Analisa o caso de um menino de 3 anos atendido em sessões de Psicomotricidade Relacional por seis meses em uma creche pública municipal de Fortaleza, Ceará. Na intervenção psicomotora relacional ficou clara a pulsão agressiva destrutiva da criança, caracterizando um comportamento violento dirigido ao espaço, aos objetos, aos seus pares e aos adultos (psicomotricistas relacionais). Ao ter oportunizado um espaço seguro para expressar simbolicamente essa violência, a criança encontra um movimento mais ajustado, passando a se relacionar de forma mais harmônica com colegas e adultos. Isso gera resultados positivos como sua aceitação entre os pares; a construção de laços afetivos com adultos e crianças, melhor concentração, interesse e participação no cotidiano da creche; preocupação e cuidado com os colegas; compartilhamento de brinquedos e resolução de problemas sem uso de medidas físicas etc. Notou-se que a agressividade contida, culpabilizada, antes expressa de forma violenta, foi sendo canalizada para ações positivas a partir das vivências simbólicas. Ao término da intervenção psicomotora relacional a criança apresentou significativa evolução em relação ao comportamento violento inicial, do que se conclui que o jogo simbólico evocado no brincar espontâneo, promovido na intervenção psicomotora relacional, contribuiu fortemente para o ajuste de comportamentos agressivos destrutivos na criança.

Palavras-Chave: comportamento agressivo, creche, jogo espontâneo, Psicomotricidade Relacional.

INTRODUÇÃO

Comportamento agressivo na infância, assunto recorrente nas rodas de conversa entre professores no cotidiano escolar, vem se construindo como um tema importante na educação infantil. A violência parece se instalar cada vez mais cedo, desencadeada, muitas vezes, pelas condições ambientais pouco favoráveis ao sadio desenvolvimento da criança. Dezan e Mishima-Gomes (2012, p. 123) destacam que “na sintomatologia infantil é de suma

¹Doutoranda em educação (UFC). Mestra em educação - formação de professores (UECE). Especialista em psicomotricidade relacional (FACEL/CIAR). Graduada em pedagogia (UECE). E-mail: rosalina28@gmail.com.

²Mestranda em Educação (UNILOGOS). Especialista em: psicomotricidade relacional (FACEL/CIAR); educação especial (UVA); atendimento educacional especializado (UFC). Graduada em pedagogia (UVA). E-mail: daucia2013@gmail.com

importância que o ambiente em que a criança está inserida seja considerado”. Ao que nos parece, o comportamento agressor na infância constitui um sintoma fortemente influenciado pelo contexto social pós-moderno de ritmo frenético, alto volume de informações, múltiplas cobranças e pouco afeito às subjetividades.

O processo visivelmente acentuado de “tecnologização” das relações humanas favorece, contraditoriamente, à aproximação e ao afastamento das pessoas. A mesma tecnologia que se propõe a aproximar as pessoas virtualmente, favorece processos de isolamento, afastando-as não apenas fisicamente, mas sobretudo afetiva e emocionalmente. Nesse contexto, os sujeitos, incluindo as crianças, passam boa parte de suas vidas isolados uns dos outros, alheios à experiência de estar com o outro. Benjamin (1987) alerta para o empobrecimento da experiência, argumentando que o modo como as coisas estão organizadas favorecem que nada nos aconteça, ou seja, que não tenhamos experiências. Larrosa (2002) nos lembra que o bombardeio de informações que recebemos cotidianamente não nos deixa espaço para a experiência. Com isso, a informação não apenas desfavorece a experiência, como se constitui em uma “antiexperiência”.

A “não-experiência” tende a levar o sujeito ao isolamento, à introspecção. Dezan e Mishima-Gomes (2012, p. 123) afirmam que “Um estado de introversão consiste em uma fonte importante e comum da agressão real[...]” que, neste caso, constitui uma reação ao mundo exterior e “[...]pode ser compreendida como um sintoma de medo”.

No contexto educacional atual, permeado pela violência, há uma crescente preocupação com a agressividade, que no senso comum é às vezes confundida com violência. Neste sentido, é oportuno dissipar essa confusão e esclarecer que muito embora esses dois conceitos estejam associados, constituem-se como eventos distintos. A agressividade é inerente à condição humana e não necessariamente é negativa. Já a violência caracteriza-se pelo descontrole das pulsões de agressividade acompanhado de uma carga fortemente negativa e destrutiva.

Acompanhada da preocupação com a violência, a sociedade, incluindo a escola, quase sempre trata a agressividade de forma repressora, esperando, com isso, inibir a violência. O contrário, porém, acontece, pois como alerta Vieira (2015), a violência é resultado de uma agressividade mal vivida, reprimida, contida, que quando liberada pode ser expressa de forma violenta. Se a agressividade infantil não é bem canalizada, portanto, pode vir a tornar-se violência. Mas o que fazer para interceptar esse desvio da agressividade? Como prevenir comportamentos violentos no ambiente escolar? Está claro que a repressão, estratégia comumente utilizada na escola, não é um caminho viável.

A violência é um forte componente afetivo. Portanto, entendemos que o ajustamento do comportamento agressivo, assim como a prevenção da violência, passa pela dimensão afetivo-emocional. Nos parece que a escola não apenas negligencia como nega e rechaça essa dimensão do sujeito, do mesmo modo que nega e reprime a agressividade infantil. Assim, é preciso que indaguemos sobre as possibilidades de manejo da agressividade dos estudantes pela escola.

A experiência como psicomotricistas relacionais tem nos mostrado que essa prática pode oferecer uma resposta às angústias vivenciadas na escola em decorrência da agressividade infantil. A Psicomotricidade Relacional, criada na França por André Lapierre e Anne Lapierre após meados do século XX e difundida no Brasil a partir da década de 1980, constitui-se em uma prática baseada no jogo espontâneo e na comunicação tônica. Permite ao indivíduo expressar suas dificuldades relacionais e ressignificar experiências (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002), superando medos e limitações ocasionadas por questões de ordem emocional e psíquica. Trata-se de uma proposta que visa potencializar o que cada indivíduo possui de positivo, desviando o foco da falta e do negativo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Assim, esse estudo busca investigar as contribuições do jogo simbólico no contexto da psicomotricidade relacional para o ajuste de comportamentos agressivos na criança.

METODOLOGIA

Tendo em vista a subjetividade patente às relações que se estabelecem no contexto investigado e a opção pelo foco em uma criança com queixa de comportamento violento, a iniciativa se identifica como uma pesquisa de abordagem qualitativa com estudo de caso, na perspectiva de Chizzotti (2014). Essa estratégia metodológica, que segundo o autor é muito difundida nas áreas clínica, educacional, jurídica, empresarial sanitária e jornalística; “objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes [...]” (CHIZZOTTI, 2014, p. 135).

Destacamos, ainda, o uso, nesta iniciativa, de princípios do método clínico que, de acordo com Gil (2008, p. 17), se baseia “[...] numa relação profunda entre pesquisador e pesquisado [...] se apoia em casos individuais e envolve experiências subjetivas.”.

O conjunto de dados analisados resulta das “guias de observação da criança”, instrumental usado pelo psicomotricista relacional logo após o encerramento das sessões para registrar as considerações do psicomotricista sobre o comportamento de cada criança na

sessão; e, de fotografias e vídeos³ produzidos durante as sessões de psicomotricidade relacional por outro psicomotricista relacional que assume, exclusivamente, essa função.

AGRESSIVIDADE, AGRESSÃO, VIOLÊNCIA: VAMOS CONVERSAR SOBRE ESSES TERMOS?

O tom perscrutador do título desse tópico anuncia possibilidades de se jogar com as ideias relacionadas a esses três termos. Objetiva claramente chamar a atenção para as relações equivocadas que comumente se faz, no senso comum, entre eles. Consideramos importante, portanto, antes de iniciarmos a discussão propriamente, aclarar as ideias acerca de agressividade, agressão e violência.

A agressividade se expressa em reações verbais, corporais ou de outra natureza. Essa reação pode, ou não, constituir uma violência. A que se deve essas reações? É Bernard Charlot (2007) que responde. Para o autor, a reação agressiva é ocasionada pela “frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) [...]” (CHARLOT, 2007, p. 127). No que a agressividade se difere da agressão e da violência?

É também desse autor que pinçamos a distinção entre agressividade, agressão e violência. Ele atribui à agressão uma carga negativa, o que não ocorre com a agressividade. Assim, define a agressão como “[...]um ato que implica uma brutalidade física ou verbal” (CHARLOT, 2007, p. 128). Portanto, uma vez que a agressividade se reveste dessa negatividade e dureza, ela passa a ser agressão ou ato agressivo. Já a violência constitui uma marca desse ato agressivo. Deste modo, a agressão,

[...] enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como a extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar. (CHARLOT, 2007, p. 128).

A agressividade, portanto, não se reveste da negatividade, como ocorre com o ato agressivo/agressão e a violência. Todavia, a agressividade mal vivida pode transformar-se em

³ A psicomotricidade relacional tem como orientação metodológica fundamental a filmagem dos atendimentos, integralmente. Esse registro é sigiloso e só pode ser realizado por outro profissional psicomotricista relacional que não pode interferir na sessão, mantendo-se, durante toda a sessão, em um local fixo, estratégico e discreto dentro do *setting*, porém, visível a todos os participantes, que por sua vez são esclarecidos sobre a função desse profissional e do procedimento de registro filmográfico.

uma força negativa e destruidora. Daí decorre a importância de pensarmos em modos de trabalhar positivamente a agressividade infantil.

Grossi (2005) complementa essa compreensão ao definir agressividade como um importante elemento do aprendizado e da conquista de desejos; e agressão como uma manifestação violenta da agressividade. Conceitos revisitados, passamos agora a discutir sobre a compreensão de agressividade no domínio da psicomotricidade relacional.

A agressividade infantil sob o prisma da psicomotricidade relacional

Há distintos posicionamentos teóricos a partir dos quais podemos analisar a agressividade. A abordagem da sociologia, adotada por Charlot, e da psicomotricidade relacional, da qual trataremos a seguir, são dois exemplos. Diferentes também são os lugares/espacos/ambientes e relações de onde se opta por olhar para essa questão. Aqui, reportamo-nos à agressividade infantil situada no ambiente escolar, e adotamos um entendimento que, embora inspirado na psicanálise, é próprio da Psicomotricidade Relacional, abordagem teórico-prática na qual se inscreve essa pesquisa.

Em uma acepção de senso comum a agressividade constitui, para a grande maioria das pessoas, uma expressão de violência, e provavelmente por isso seja tão incômoda. Como foi destacado, agressividade e violência são fenômenos distintos. É possível prevenir os atos agressivos e a violência, todavia não há como refrear a agressividade, pois como afirma Winnicott (1977, 1999) ao longo de sua obra, a agressividade é intrínseca ao homem.

Lapierre e Lapierre (2002, p. 56) situam o aparecimento das pulsões agressivas no bebê e ressaltam que “a agressividade que as crianças manifestam entre si é, frequentemente, a recondução da agressão que não puderam exercer contra o adulto” seja ele uma figura parental ou um substituto dessa figura.

Esse adulto substituto do “outro primordial” (FERNANDES, 2000), ou seja, da figura parental, pode ser o psicomotricista relacional, que durante o atendimento se constitui como o cuidador da criança, uma vez que ela está sob sua tutela. O adulto, nessa situação, é objeto do desejo da criança. Todavia, a frustração da criança decorre da impossibilidade de possui-lo inteiramente para si. A posse, seja desse adulto ou de um objeto, é, segundo Lapierre e Lapierre (2002) a única forma de agressividade observada nos bebês antes dos 18 meses. Só a partir daí as reações de agressividade se diversificam. Os autores observam que no setting há uma mudança drástica relacionada à agressividade a partir dos 18 meses. A busca por uma relação afetiva fusional com o adulto, marcante no comportamento da criança até então, vai

ceder lugar a uma relação conflituosa, onde atos agressivos como bater e puxar cabelos são dirigidos ao adulto, neste caso, o psicomotricista relacional.

O ato agressivo, afirmam, é comum em qualquer grupo de crianças nessa faixa etária e independe da postura do profissional. Ou seja, não são reações provocadas pelo outro. Lapierre e Lapierre (2002) lembram que o setting é um ambiente permissivo e permeado pelo simbolismo, portanto, favorável a esses comportamentos agressivos. Sendo assim, consideram que “[...] essa agressividade contra o adulto é uma fase normal, habitual e provavelmente necessária da evolução psicológica da criança” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 52).

Nessas situações, a intervenção do psicomotricista relacional se faz de suma importância. Exige-se, portanto, a habilidade do profissional na condução da situação para um jogo simbólico, de modo a pôr um limite sem repreender ou culpabilizar a criança, pois “[...] a repressão dessa pulsão agressiva não faria mais do que devolvê-la ao inconsciente sem permitir sua elaboração” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 52) e isso se converteria, mais tarde em violência expressa em um espaço não simbólico, como é o caso da escola. Essa repressão é uma das preocupações de Donald Winnicott quando afirma que o risco social relacionado a esse fenômeno não está “[...] na agressividade do homem, mas na *repressão da agressividade pessoal nos indivíduos.*” (WINNICOTT, 1958 apud DIAS, 2000, p. 12, grifo do original).

O processo de individuação se alimenta, em grande escala, da agressividade. Neste sentido, Lapierre e Lapierre (2002, p. 54), ao discutirem a relação da criança com a mãe, pontuam que uma reação agressiva da criança pode estar relacionada a uma demanda afetiva não suprida, cujo atendimento é reivindicado por meio do ato agressivo. Ao contrário, esse tipo de reação também pode ser provocado por situações de possessividade e superproteção materna, o que suscitaria na criança “[...] um desejo agressivo de liberdade”. Nesta última situação, notamos o esforço da criança na direção da constituição da identidade.

Nesse processo de construção identitária, a oposição ao desejo do adulto vai funcionar como mecanismo de diferenciação entre a criança e o outro. Essa oposição, muito notada na utilização do “não”, do “não quero” e do “não vou”, é sistemática, levando a criança ao extremo de negar o próprio desejo (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002) em prol de sua autoafirmação.

Para a psicomotricidade relacional, a agressividade é condição da existência. Como afirma Lapierre e Lapierre (2002, p. 57), “contrariamente a Freud, que situa a agressividade entre as pulsões de morte, a consideramos como uma pulsão de vida”. Se a entendemos como pulsão de vida, como e por que tentar dizimá-la? Aconselham os precursores da

psicomotricidade relacional que a agressividade não pode “[...] ser culpabilizada e reprimida no inconsciente, mas assumida e dominada pelo eu consciente, para ser orientada em investidas positivas e construtivas, ao invés da destruição e da violência. Como fazer isso? É sobre esse ponto que passaremos a refletir no próximo tópico.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO JOGO ESPONTÂNEO PARA O MANEJO DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA CRIANÇA

As queixas sobre comportamentos agressivos das crianças são recorrentes em ambientes coletivos de educação. Isso ocorre em qualquer etapa e em qualquer tipo de instituição. A violência, portanto, não respeita normas nem se restringe a grupos etários ou sociais. Há ainda que se registrar que, em se tratando de violência escolar, o professor e outros profissionais também figuram como autores de ações agressivas e violentas, tanto contra os estudantes, como contra seus pares.

Em se tratando da diversidade em torno da violência, Charlot identifica três tipos apenas em relação ao ambiente escolar: a violência “dentro da escola”, a “violência na escola” e a “violência da escola”. A síntese apresentada pelo autor acerca dessas três expressões é bastante esclarecedora:

A violência “dentro da escola” pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência “na” escola remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades da instituição escolar para entendê-la. Por fim, a violência “da” escola é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência “simbólica” (por exemplo, palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno). A violência “da” escola ocorre “na” escola e “dentro da escola”, mas pode acontecer que ultrapasse os muros do estabelecimento (quando ocorre nas relações com as famílias e com a comunidade a seu redor). (CHARLOT, 2005, p. 20).

Geralmente as reclamações de pais e profissionais acerca da violência na escola envolvem relatos de desrespeito às normas, rebeldia, agressão física ou verbal entre estudantes, entre eles e os docentes ou entre eles e funcionários. Aqui, nos limitamos a tratar da violência dos estudantes e canalizamos o debate no contexto da educação infantil.

Nesse cenário, as posturas dos adultos não diferem muito do que ocorre em outras etapas educacionais. Comumente o procedimento mais adotado, face a um comportamento agressivo, é a repressão. Aqui chamamos a atenção não só para as condutas agressivas e

violentas, mas para a agressividade propriamente enquanto característica humana. A escola não rechaça apenas a violência ou o ato agressivo, ela tenta de todas as maneiras apagar as marcas da agressividade infantil. Um exemplo emblemático é a dificuldade da escola de lidar com o movimento das crianças tentando, a todo custo, contê-las, sob ameaça de que vão se machucar, vão ficar de castigo, vão ficar sem recreio etc.

Já vimos anteriormente, que reprimir essa forma de expressão das crianças, tornando-as culpadas, não é um caminho interessante. Ao fazer isso se desperdiça oportunidades únicas de comunicação, de conhecimento sobre os verdadeiros anseios das crianças e de canalização dessa energia agressiva para atividades positivas. Assim, se torna necessário pensar estratégias de ajuste de posturas agressivas.

O que fazer então para se ter resultados mais positivos e efetivos quando se trata de crianças com comportamentos agressivos violentos? Uma possibilidade é lançar mão de estratégias de apoio pedagógico. A psicomotricidade relacional é uma dessas possibilidades, apontada por Gusi (2013, p.137) como uma prática que possibilita “um tempo e um espaço para que o indivíduo vivencie seus medos, fantasias, agressividade, afetividade, criatividade, limite, desculpabilização na relação com o adulto, socialização, poder, prazer no brincar, simbolismo, aspectos motores, espontaneidade, autoestima, etc.”.

Esse espaço precisa ser garantido também ao professor, que assim se beneficia de uma oportunidade de nutrição afetiva, de ressignificação de suas experiências, disponibilizando-se à reflexão, tanto no âmbito pessoal, como no profissional. Na base de todo o trabalho psicomotor relacional está o jogo simbólico que assume fundamental importância nessa prática interventiva, pois é por meio dele que “o psiquismo se desnuda e se revela através de suas atuações corporais, dentro do simbolismo das brincadeiras, nas quais o real e a fantasia se confundem e novos personagens e destinos são traçados.” (BATISTA; VIEIRA, 2013, p. 53).

A importância do jogo para o desenvolvimento humano foi amplamente explorada por diversos teóricos das ciências humanas e sociais. Para a psicomotricidade relacional, o jogo é expressão primária do inconsciente, sendo, para a criança “[...] uma terapia natural, instintiva e espontânea.” (LAPIERRE, 2010, p. 256). O jogo proporciona à criança, entre outros benefícios, um bom desenvolvimento psicomotor e socioemocional.

Como situam Batista e Vieira (2013, p. 51), “em psicomotricidade fala-se enfaticamente da importância do jogo espontâneo e do prazer de brincar”. Esse jogo espontâneo constitui terreno fértil para a revelação do simbólico. No contexto específico do setting de psicomotricidade relacional, o jogo é espontâneo e fundado no diálogo tônico e no

corpo. “Baseia-se no princípio do prazer e provoca a manifestação livre do universo imaginário, que será conduzido de forma a expressar-se através de atos simbólicos, portanto, fora dos princípios de realidade” (BATISTA; VIEIRA, 2013, p. 52).

O jogo constituiu um dos temas sobre o qual se debruçou Piaget (1978), cuja obra carrega valor singular no que diz respeito à compreensão do jogo. É com base na teoria piagetiana do desenvolvimento que Munari (2010, p. 128) explora a noção de jogo simbólico:

Mas a própria existência do jogo de imaginação ou de ficção, que tem um papel capital no pensamento da criança, mostra que o pensamento simbólico ultrapassa o “in consciente” e é por isso que chamamos de “jogo simbólico” essa forma de atividade lúdica. Sem dúvida existem no domínio do jogo infantil manifestações de um simbolismo mais oculto, revelando no sujeito preocupações que, às vezes, ele próprio ignora. Toda uma técnica de psicanálise do jogo foi mesmo elaborada pelos especialistas da psicanálise

Diversos autores se ocupam da discussão sobre o conceito de jogo e os tipos distintos, a exemplo de Piaget (1978) que os classifica em três categorias de acordo com as fases de desenvolvimento infantil: jogos de exercícios ou sensório-motores; jogos simbólicos ou faz-de-conta; jogos de regra. Aqui nos interessa, de modo específico os jogos simbólicos, um dos principais elementos com os quais a psicomotricidade relacional opera. Piaget afirma que o jogo simbólico reflete o pensamento egocêntrico em estado puro.

Brenelli (2011, p. 91) destaca que o jogo simbólico está circunscrito ao aspecto figurativo e não operativo. Por exemplo, “no brincar de trem a criança utiliza seu conhecimento habitual de trem e aplica à situação lúdica; seu conhecimento a respeito de trem, no entanto, em nada muda”. Todavia esse tipo de atividade se constitui estruturante para a criança, que por meio do faz-de-conta pode experimentar diferentes papéis e moldar a realidade conforme suas necessidades. Através do jogo simbólico se dá uma “assimilação deformante” da realidade, permitindo à criança a substituição de objetos e a realização de analogias, reintegrando então “[...] fatos e situações vividas, equilibrando-se afetiva e cognitivamente, uma vez que elabora conflitos. Favorece o desenvolvimento da linguagem e tem um papel importante na evolução da narrativa.” (BRENELLI, 2011, p. 92).

A partir dos dois anos de idade, a criança sai da fase de percepção simples da realidade onde necessita do contato direto com o real, para atingir um nível de representação que perpassa pela imitação, papel da função simbólica. Nesse momento, a criança inicia um processo mental que permite representar o mundo na sua cabeça. Batista e Vieira (2013, p. 46) notam que “pelo viés do jogo simbólico, a criança, o adolescente e o adulto integram o mundo em si”. Ou seja, elabora a realidade ao vivenciá-la simbolicamente. Neste sentido,

afirma que é no brincar simbólico, onde finge ser outro, que a criança vai se tornando ela própria (CARVALHO, 2001 apud BATISTA; VIEIRA, 2013).

O simbolismo permeia o brincar espontâneo proposto pela psicomotricidade relacional. Neste sentido, no processo de intervenção junto à criança, o psicomotricista deve explorá-lo exaustivamente, vejamos:

[...] o fato de encontrar nesta atividade condições favoráveis aos dizeres conscientes e inconscientes, do real e imaginário, que sem as restrições da censura, permitem aflorar, de forma livre, comportamentos que expressam liberdade de expressão, de afirmação da identidade, de relações com o prazer, com regras, com o desejo, com os limites, possibilidades de interação permissividade e integração das experiências vivenciadas, transformadas em pensamentos, artes, atos e atitudes. (BATISTA; VIEIRA, 2013, p. 20).

O movimento de associação com a realidade, que ocorre no âmbito do jogo simbólico, facilita a diminuição da distância entre ação e pensamento. Se constitui como um lugar/espço de segurança para a criança viver aquilo que quando manifesto no real pode sofrer represália, como, por exemplo, o ato agressivo.

Batista e Vieira (2013) vêm reforçar este entendimento, afirmando que por meio do jogo simbólico corporal, o desejado e o proibido não têm consequências reais, uma vez que nesse espaço é permitido atuar livremente, sem censuras, liberando naturalmente parte da culpa que se tenha ou que se possa sentir, ajudando assim, na desmistificação de fantasmas anteriores. Diante do exposto, acrescentamos que a utilização do jogo simbólico parece constituir um recurso eficaz que proporciona à criança o enfrentamento de seus conflitos. Na sequência, passamos a refletir sobre as contribuições do jogo simbólico, a partir do relato de atendimento a uma criança com queixa de comportamento agressor.

RELATOS DE UM CASO

O caso que passaremos a relatar a partir daqui foi estudado ao longo de um semestre letivo no qual realizamos um trabalho de intervenção lúdica, visando a promoção do desenvolvimento e aprendizagem, com um grupo de dez meninos e meninas entre três e quatro anos de idade de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará, onde ocorreram os atendimentos.

Max, o caso investigado, foi atendido em dezoito sessões de Psicomotricidade Relacional, realizadas semanalmente ao longo de um semestre letivo, tendo cada uma a duração média de uma hora. Nas sessões utilizam-se estratégias e instrumentos para registro

grupal e individual. O material que subsidiou o estudo, todavia, é específico sobre essa criança, o que significa que não teceremos considerações acerca da intervenção grupal, a não ser que sejam necessárias para a compreensão do caso analisado.

A instituição que atende apenas crianças em idade de creche fica localizada no bairro conjunto Palmeiras, em uma região da periferia fortalezense, bastante comprometida social e economicamente. A comunidade local sofre com a pobreza e violência, essa última acarretada pelo domínio do tráfico e pelas disputas territoriais entre facções criminosas. Registre-se ainda a falta de assistência adequada por parte do Poder Público nas diferentes áreas sociais. O CEI tem uma estrutura assemelhada a um galpão com cinco salas semiabertas (com meias paredes). Max faz parte da turma Infantil III, onde são atendidas as crianças entre um e três anos.

Considerando que o CEI não possui nenhuma sala fechada e ampla que pudesse funcionar como *setting*, buscamos na vizinhança um espaço disponível e organizamos o *setting* em uma sala cedida pelo Centro Social Urbano (CSU) do bairro, instituição que presta atendimentos sociais diversos à comunidade. O ambiente, embora nem tão ventilado e iluminado como deveria ser, era fechado e seguro, impedindo os olhares externos. Isso propiciou segurança, privacidade e contenção às crianças, elementos fundamentais à vivência e ressignificação de conteúdos emocionais evocados naquele espaço.

Ainda que o trabalho interventivo com a Psicomotricidade Relacional já pressuponha uma sequência em relação ao uso dos materiais, ou seja, já preveja um roteiro, o planejamento micro vai sendo desenvolvido a partir das observações dos comportamentos das crianças. Assim, o trabalho foi planejado e organizado, visando contemplar as demandas expressas pelas crianças. Ou seja, quando observamos uma demanda de agressividade, planejamos estratégias que favorecessem vivências com esse conteúdo, levando as crianças a extravasarem essa energia contida; quando observamos uma demanda por contenção afetiva, planejamos sessões mais acolhedoras, introspectivas etc. As sessões, todavia, seguiam o ritual pré-definido pelo método da psicomotricidade relacional: rotina de entrada - sem chinelos e de forma ordeira as crianças eram orientadas a sentarem-se na roda sobre o tapete; roda de acolhimento e verbalização inicial; vivências no brincar livre; relaxamento, recolhimento dos materiais e organização do setting; roda final de verbalização e encerramento da sessão.

Os materiais utilizados em cada sessão foram aqueles tradicionais do método, quais sejam: bolas infláveis de borracha, cordas, bambolês, tecidos, bastões de espuma, caixas de papelão, jornais. É importante salientar que no âmbito dessa abordagem cada material, possui

significados distintos podendo evocar sentimentos e comportamentos mais agressivos, mais harmônicos, mais introspectivos, mais criativos etc.

As sete primeiras sessões foram realizadas cada uma com apenas um tipo de material, seguindo a ordem elencada acima. Com exceção do jornal, todos os outros materiais foram sendo mesclados nas sessões seguintes, também na perspectiva de atender ao movimento e demandas do grupo. A última sessão reuniu os diferentes materiais já explorados amplamente pelas crianças, possibilitando-lhes jogos mais criativos e diversificados.

Situada a intervenção, passemos agora a olhar mais de perto o caso de Max. De início, é importante salientar nosso estranhamento e perplexidade quando, nos contatos iniciais com professoras e famílias das crianças, fomos “avisadas”, como disse a professora, que ele era “do papoco”.⁴ Nossa perplexidade refletia nossos pré-conceitos sobre as crianças bem pequenas. Acreditávamos ser pouco provável (talvez impossível) que uma criança de apenas três anos pudesse ser violenta. Compartilhávamos, após a reunião com familiares e escola, nossa opinião sobre o exagero da professora. Havíamos conhecido Max: um menino sorridente, inquieto, de um olhar buliçoso, verde e profundo como as águas do oceano. Essa era a nossa verdade sobre ele naquele momento do primeiro contato. Todavia, tentando não tomar essas impressões como referência, focamos na queixa de agressividade apresentada pelos adultos com quem ele convivia.

Na primeira sessão, já nos primeiros minutos Max enfrentou-nos e recusou-se a seguir as orientações. Estava claro para nós que ele compreendia o que estava sendo orientado e escolhia não colaborar. Fazia isso com um olhar fixo na psicomotricista relacional, em um claro movimento de enfrentamento. Nesse momento de acolhimento e verbalização, que precede o brincar livre, cantávamos com as crianças e explicávamos as regras gerais, entre as quais estava a orientação de que não era permitida a saída nem a entrada de ninguém durante nossa brincadeira, portanto a porta só seria aberta quando terminássemos de brincar. Max havia recusado sentar-se na roda e participava de longe, observando-nos e comunicando corporalmente através de um andar sem rumo, inquieto, seu incômodo. A criança parou quando encontrou um interesse. Em um canto da sala as bolas infláveis escondidas dentro de um saco de malha formavam um grande e misterioso pacote que Max tentava desvendar. Parecia temer o que havia ali dentro. Diante de nossa advertência de que não era ainda a hora de abriremos o pacote, ele recuou, talvez mais por medo que por concordar conosco. Após alguns minutos de conversa nos reunimos de mãos dadas ao redor do misterioso pacote. Mais

⁴ A expressão “do papôco” é popularmente utilizada na região do Ceará para referir-se a uma pessoa ou situação explosiva. No caso de Max refere-se à uma personalidade difícil, explosiva, violenta.

uma vez Max foi convidado a estar com o grupo e mais uma vez recusou. Quando abrimos o saco revelando as bolas coloridas que rolavam ao encontro das crianças notamos a maioria delas eufórica e alegre. De longe certamente daria para ouvir o alarido dos pequenos correndo atrás dos objetos de seu desejo. Max, ao ver o movimento, foi descolando-se da parede onde ficara por alguns minutos pensativo, talvez tentando entender que coisa grande era aquela dentro da malha escura, e se aproximando dos colegas. A essa hora a psicomotricista já havia tomado lugar no tapete e de lá observava atenta o movimento do grupo tentando identificar situações que pedissem intervenção.

Algumas crianças, após o primeiro contato com as bolas, demonstravam medo e choravam. Para elas as bolas possivelmente representavam alguma ameaça. Ainda que os objetos não tenham em si significados simbólicos, mas apenas características físicas, como ressalta Lapierre (2010), essas características físicas como cor, forma, textura etc., podem favorecer uma “transposição analógica”. Desse modo, “o objeto toma então, nesse momento e para essa pessoa, um sentido particular”. (LAPIERRE, 2010, p. 157). Em relação aos sentidos possíveis que podem ser atribuídos às bolas pela criança, Lapierre (2010, p. 162) destaca seu potencial ameaçador quando afirma que “[...] elas podem ser violentamente agressivas”, o que explica as posturas de algumas crianças que visivelmente assustadas foram, aos poucos, buscando o acolhimento e proteção do adulto no tapete. Diferente dessas, Max corria pelo setting e tentava capturar o maior número possível de bolas juntando-as em um canto e tentando evitar que outras crianças as pegassem. Nesse movimento utilizava-se de gritos violentos como recursos para afugentar os colegas. Sua postura contribuiu para que outras crianças que brincavam alegremente fossem ficando acuadas e também buscassem proteção do adulto.

Decorrido algum tempo foi observado que Max observava a psicomotricista relacional no tapete fazendo a contenção afetiva das crianças. Seu olhar denotava ambiguidade: raiva e desejo pareciam dominá-lo. A criança a olhava e em seguida jogava as bolas na parede ou no chão de maneira violenta. Depois passou a morder as bolas em um ato de destruição. Os atos violentos dirigidos ao espaço e aos objetos foram decodificados como um desejo de Max de agredir o adulto, nesse caso, a psicomotricista relacional. A agressão contra o adulto, segundo Lapierre e Lapierre (2002, p. 67) “[...] é aparentemente gratuita, sem motivo racional. Ele é agredido porque é o ‘adulto’, símbolo da autoridade, do poder, da frustração do desejo da criança”. A sessão precisou ser encerrada antes do previsto, pois a maioria das crianças chorava e demonstrava desconforto.

Após a sessão, assistindo aos vídeos e relendo as guias de acompanhamento do grupo e de cada criança, avaliamos que a sessão com bolas fora dominada por Max que, com seu comportamento desestabilizou o grupo, levando à abreviação da sessão. Seguimos o trabalho interventivo com o grupo e a cada sessão os comportamentos agressivos de Max se repetiam. As estratégias de aproximação com ele eram frustradas por fugas da criança. Pouco a pouco Max passou a dirigir sua violência aos colegas. Atentamente, intervínhamos, evitando que ele os machucasse. Nossa postura, todavia, despertava nele ainda mais violência. Max demonstrava clara necessidade de relação com o adulto, mas fugia dessa relação cada vez que este se aproximava dele. Após a terceira sessão, observando o vídeo, vimos claramente que Max necessitava extravasar sua agressividade. A relação que nós oferecíamos era de contenção afetiva, provavelmente por isso ele fugia. Planejamos para as sessões seguintes intervenções que lhe permitissem a luta, a disputa com o adulto dentro de um plano simbólico.

Nas sessões seguintes utilizamos materiais como mediadores da relação, evitando o contato corpo a corpo. Max vinha adotando a estratégia de sentar-se próximo ao tapete, onde geralmente a psicomotricista passava a maior parte do tempo e onde a mesma cuidava e dava colo às crianças que buscavam esse acolhimento. Era claro seu ciúme do adulto e seu desejo de estar naquele lugar. Todavia, ele não se permitia. Assim, sempre que notava que a psicomotricista se afastava do tapete ele o arrastava deixando tudo bagunçado ou tentava agredir as crianças que estavam sob a proteção da psicomotricista. Aos poucos, observamos que a violência, antes destinada aos objetos, ao espaço e aos colegas, ia sendo direcionada à psicomotricista relacional. Passamos a responder à sua agressão e algumas vezes entramos em jogos de lutas, perseguição etc. com a criança. Ele, após algum tempo, se recolhia no tapete, demonstrando compreender que aquele era um espaço de proteção e pondo fim ao jogo. Todavia, se sentávamos no tapete, ele logo se afastava.

No decorrer do trabalho realizado, consideramos a necessidade de conhecer a história da criança, a fim de obter mais elementos sobre sua vida familiar e escolar que pudessem iluminar o que observávamos no *setting*: seu comportamento agressor. Em reuniões com familiares e professoras colhemos informações e percepções dos adultos que nos ajudaram a compreender mais claramente suas atitudes. Max tinha um comportamento inquieto e, como definia a mãe, “desde pequeno sempre foi buliçoso e danado demais!”. A professora também tinha essa queixa e acrescentava que ele achava que tudo era dele, inclusive ela. Era uma criança que não dividia nada com ninguém. Além disso, era autoritário, gritava com os colegas e queria mandar neles. Na conversa com a mãe ficou claro que o pai era autoritário,

pouco afetivo. A mãe, por sua vez, era uma pessoa endurecida pela vida difícil. Relatou que desde pequeno ele ia com os pais e o irmão pescar na lagoa nos fins de semana e que já estava conseguindo pescar uns peixinhos. O termo “pequeno” usado pela mãe para falar de Max no passado, seu entusiasmo ao dizer que ele já aprendera a pescar, nos diziam que Max não tinha espaço em casa para ser o que ele era: uma criança. Mais que isso, uma criança pequena, de pouco mais de três anos. A postura e a fala dura, seca da mãe também davam indícios de que Max provavelmente tivera pouca atenção da mãe. Frequentava a creche desde os onze meses e era assíduo. Nos últimos dois anos e oito meses, Max, que então tinha três anos e sete meses, havia passado a maior parte de sua vida na creche: dez horas por dia, cinco dias por semana, incluindo os meses de férias, pois a creche não tinha pausa no atendimento. A mãe, assim como as professoras, via sua inquietude e agitação de forma negativa e o repreendia. Essa situação levava a atitudes agressivas que eram repreendidas e culpabilizadas tanto em casa como na creche.

Lapierre (2010) nos ensina que a agressividade constitui uma forma de relação. As atitudes agressivas de Max deixavam claro esse pedido de uma relação com a figura do adulto: a mãe, o pai, a professora e agora a psicomotricista relacional. Na quinta sessão, cujo material utilizado foi o bastão de espuma, planejamos provocar situações que lhe permitissem jogar com sua violência de forma simbólica, ressignificando-a e canalizando a agressividade para ações construtivas.

Nas intervenções realizadas nessa sessão, passamos a nos aproximar mais corporalmente, contudo, inicialmente utilizamos largamente os materiais como extensão do corpo na intermediação do contato com a criança. Sobre os objetos, Lapierre (2010, p. 156) assevera: “meios de intercâmbio, meios de agressão ou de sedução, objetos de desejo, eles se carregam, pouco a pouco, de valor afetivo”. Entre as diversas tentativas de estabelecimento de um contato com Max na sessão de bastões, destacamos um momento que, do tapete onde estava sentada, a psicomotricista o alcançou fazendo do bastão a extensão do seu braço. Esse foi o início de um jogo que ele foi espontaneamente conduzindo, tendo a parceria da psicomotricista relacional. Ao sentir a ponta do bastão em sua barriga, segurou-o e puxou-o com força. A psicomotricista ofereceu resistência puxando de volta em uma espécie de brincadeira de cabo de aço. Quando o notava quase desistindo aliviava a força e lhe permitia puxar o bastão para si. A cada movimento notávamos em seu semblante a vibração pela possibilidade da vitória. Após algum tempo, a psicomotricista soltou o bastão, simulando ter sido vencida. Max levantou-se e correu, levando o bastão que de longe erguia, em atitude de vitorioso. Seu gesto era acompanhado de gritos de alegria. A psicomotricista acolheu bem as

crianças que estavam no tapete e pediu que ficassem ali enquanto ela ia “lutar” com Max e trazer o bastão deles de volta. Cabe destacar que tudo isso é feito dentro de um clima de faz-de-conta, o que se notava pela expressão e sorriso das crianças.

Caminhou até Max agachada, escondendo-se entre as crianças, mas notando que ele a via. Quando Max notou seu aceite à brincadeira, pegou rapidamente um bastão menor e mais rígido e o empunhou com a outra mão, transformando-o em espada. Por um tempo considerável, Max se entregou a esse jogo de luta e perseguição, onde ora ele era o perseguido, ora perseguiu para tomar o bastão de volta. Após algum tempo, outras crianças se envolveram no jogo colocando-se ao lado de Max na tentativa de vencer o adulto que oferecia resistência e simbolizava ameaça. Seu semblante de espanto ao ver os colegas que geralmente o rechaçavam, agora ao seu lado, logo cedeu lugar à felicidade dessa parceria. Juntos, mas liderados por Max, o grupo a atacava de todos os lados desferindo contra ela o bastão transformado por alguns em cassetete, por outros em espada. Max se afastou do “bolo” formado pela psicomotricista e pelas crianças que avançavam sobre ela deitada no chão, e deu um grito: “afasta todo!”. Quando olhamos ele estava do outro lado do setting com o bastão apontado para ela fazendo mira como se fosse uma arma. Lapiere (2010 p. 169) destaca que os bastões, em função de seu formato, são utilizados pelas crianças como fuzis e espadas “[...] permitindo a descarga simbólica de uma agressividade homicida”. Pois, fazendo jus ao que postula o autor, Max disparou em sua direção uma rajada de balas. Ela levantou e o perseguiu fingindo estar ferida. Ele gritava para os colegas: “Foge, é uma onça”. Mais uma vez, a psicomotricista entrou no seu faz de conta e passou a andar sob quatro apoios fazendo rugidos e garras de onça. Mais uma rajada de tiros e foi caindo, deixando-se vencer pelo grupo, pois entendemos que para eles e para Max, em especial, era fundamental destruir simbolicamente esse poder do adulto, para depois aceitá-lo legitimamente. Após esse momento, as crianças buscaram outros movimentos, movidas por seus interesses. Max, todavia, se aproximou para conferir o resultado de sua ação. Cutucava com o bastão a psicomotricista e dizia: “acorda onça!”. Após algumas tentativas de acordá-la ele tentou empurrá-la para o tapete. Nesse momento a psicomotricista abriu os olhos e encontrou seu olhar aflito. Precisamos racionalizar para não nos emocionar. Ainda deitada, a psicomotricista apanhou um bastão grande ao seu lado. Ele se posicionou para a luta. Todavia, a psicomotricista segurou nas duas extremidades do bastão, utilizando-o como laço para trazê-lo para si. Max não ofereceu resistência como sempre fazia. Ainda envergonhado se permitiu deitar-se sobre ela e descansar no seu abraço. Afinal, “liberto da agressividade primária que pôde ser expressa, liberto da agressividade secundária, reacional, pela aceitação do adulto” (LAPIERRE;

AUCOUTURIER, 2012, p. 107), Max se disponibilizou à busca de um entendimento com esse adulto.

Nas sessões seguintes, pudemos constatar uma evolução de Max em relação à redução dos atos agressivos, assim como em relação à sua aproximação e interação com seus pares. Esse movimento mais harmônico observado dentro do setting expandiu-se para o contexto da vida real. No decorrer do semestre, tanto a família quanto os profissionais da escola relataram melhoras no comportamento agressivo de Max. Ao final de um semestre de atendimento em sessões de psicomotricidade relacional, Max apresentava um comportamento muito menos tóxico. Os jogos simbólicos, dos quais participava dentro do *setting*, apresentavam elementos de organização, construção, cooperação. Esses jogos de cooperação e organização refletiam, provavelmente, uma construção e organização internas, que pôde ser notada no cotidiano de Max. Com isso, encerramos o relato e passamos a breves considerações sobre o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafiador e formativo. Assim podemos resumir esse trabalho interventivo com a psicomotricidade relacional. Seu caráter formativo evidenciou-se não apenas para o grupo de crianças atendidas, em especial para Max, mas para nós. A diversidade de elementos que permeiam o trabalho psicomotor relacional e a quantidade de dados produzidos a partir desse trabalho de intervenção com as crianças também nos impuseram o desafio de fazer escolhas sobre o que abordaríamos nesse texto.

O artigo vislumbrou discutir as contribuições do jogo espontâneo no contexto da psicomotricidade relacional para o ajuste de comportamentos agressivos na criança. Neste sentido, toma como referência empírica o caso de Max, um menino de três anos e sete meses com queixa de comportamento violento.

O *setting* de psicomotricidade relacional representou, para as crianças atendidas, um importante espaço de escuta, algo que a escola pouco pratica. Pudemos perceber ao longo do trabalho que o grupo como um todo obteve importantes ganhos relacionados ao desenvolvimento dos aspectos afetivo-emocionais. Em se tratando especificamente de Max, o trabalho interventivo lhe proporcionou jogar simbolicamente com sua agressividade, resignificando-a, ajustando-a e canalizando-a para ações positivas. Ao encerrar o atendimento, notamos que Max administrava melhor suas emoções, o que reduziu significativamente as reações agressivas. Isso facilitou sua relação com adultos e crianças e possibilitou ganhos em relação à interação com seus pares.

A análise desse caso nos autoriza a afirmar que o jogo espontâneo, nesse contexto, contribuiu de forma incisiva para o ajustamento da agressividade. Concluímos que a psicomotricidade relacional constitui estratégia fundamental para o manejo da agressividade dentro do ambiente escolar. Neste sentido, cumpre dois papéis: o de promover oportunidade para a expressão desculpabilizada da agressividade; e o de prevenir a violência no ambiente escolar. Com isso, encerramos esse artigo na expectativa de que ele tenha cumprido seu papel no sentido de provocar reflexões sobre a importância de se compreender e bem conduzir a agressividade infantil. Além disso, esperamos ainda que este escrito possa reverberar em escolas e sistemas educacionais, levando-os a considerar a possibilidade de desenvolvimento da prática psicomotora relacional como estratégia de apoio ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. **O jogo simbólico em psicomotricidade relacional**. In: BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. Textos e contextos em psicomotricidade relacional/ Volume 1. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura: obras escolhidas vol. 1**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais. Porto Alegre: Globo, 1972.**
- BRENELLI, Rosely Palermo. **Aspectos figurativos e operativos do conhecimento nos jogos**. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo [et al.] (orgs.). Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Prefácio**. In: Cotidiano das escolas: entre violências. Coordenado por Miriam Abramovay. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**. Formação dos professores e globalização [recurso eletrônico]: questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DEZAN, Stéfani Zanovello; MISHIMA-GOMES, Fernanda Kimie Tavares. O retraimento e a agressividade infantil: como proteger-se da ameaça familiar?. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 120-143, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302012000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 maio 2019.
- ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, L. R. **O olhar do engano. O autismo e outro primordial.** São Paulo: Escuta, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Esther Pillar, **Agressividade qual o teu papel na aprendizagem?**- Porto Alegre GEEMPA, 2005.

GUSI, Elisângela Gonçalves Branco. **A psicomotricidade relacional na educação infantil: benefícios da prática.** In: BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. Textos e contextos em psicomotricidade relacional/ Volume 1. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.

LAPIERRE, A.; Aucouturier, B. **A Simbologia do movimento: Psicomotricidade e Educação.** 3 ed. – Curitiba, PR: Filosofart Editora, 2004.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade.** 2 ed. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso de 12 de jun 2019.

MAUDIRE, Paulette. **Exilados da infância :relações criativas e expressão pelo jogo na escola.** Porto Alegre, RS: Artes Medicas. 1988.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIEIRA, José Leopoldo. **Reportagem para Educa Brasil - Agressividade e Limite.** 2015. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ytgpe43P5dg>>. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ytgpe43P5dg>>. Acesso em 06 de mai 2019

DA BNCC A PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS

Alexandre Ribeiro da Silva ¹

RESUMO

O desafio de vivenciar as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular é uma preocupação dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de ensino que pode auxiliar os professores a sistematizar suas ações e colocar em prática o que foi definido na BNCC e no Documento Curricular do RN. Trata-se de um relato de experiência, através de uma pesquisa-ação, associamos tecnologia e a aprendizagem baseada em problemas, inspirados em Moram (2015) Deslile (2000) Dewey (1950) Antunes (2003) organizou-se uma Sequência Didática que foi aplicada com educandos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Fabrício Maranhão, localizada no Município de Pedro Velho, Rio Grande do Norte. Os educandos foram estimulados a realizar atividades para apresentar o que a sua cidade tem de belo, no qual participando ativamente desse processo foi contemplado pelo desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, e compreensão do gênero textual poesia, inerentes ao ano em questão que culminou com a produção da Exposição Minha Cidade tem Beleza e em um Ebook no qual foram organizados os poemas produzidos.

Palavras Chaves – Alfabetização, Letramento, Resolução de Problema.

INTRODUÇÃO

Ao final de 2017 foi aprovada no Brasil a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, um é um documento que determina as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica independentemente de onde moram ou estudam.

A Base trouxe um conjunto de orientações que nortearão o processo de elaboração dos currículos locais. No Rio Grande do Norte o documento foi utilizado como base para a construção coletiva do documento que definiu as aprendizagens essenciais, acatando as diferenças regionais que os educandos devem desenvolver ao longo da educação infantil e Ensino Fundamental. entre professores, e coordenadores, e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – RN

De acordo com SEEC- RN (2018), a construção do Documento contou com 22 redatores, no processo de consulta pública obteve mas 15.264 acessos e mais de 10 mil comentários. incluindo também a contribuição de outros 15 estados, como Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro.

¹ Professor do Ciclo de Alfabetização da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte - Mestre em Inovações em Tecnologias Educaionais – IMD-UFRN, aliberirossilva@outlook.com;

Dessa maneira a BNCC o Documento Curricular do RN é uma conquista, para Gallo (2017, p.38),

Esse projeto unificador que orienta o mesmo currículo em todas as escolas brasileiras, independente do grupo político vigente, revela um desejo de controle populacional, um exercício de um poder que produz seus efeitos sobre uma população que é governada como população, tomada em seu conjunto. Por isso a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado.

Todo esforço e dedicação empregados pelos colaboradores para a elaboração do documento, não trará as aprendizagens esperadas se o mesmo não for vivenciado de maneira sistemática na prática docente.

Tendo em vista a indispensabilidade de usar o documento para a sistematização das atividades docentes na sua prática educativa, como usar o a proposta curricular no processo de planejamento e atuação profissional de modo que possibilite o desenvolvimento das habilidades dos educandos, de forma que os mesmos participem ativamente do processo?

Utilizando a tecnologia associada a aprendizagem baseada em problemas, foi elaborado uma Sequência Didática que fundamentada nas habilidades definidas no documento curricular do Rio Grande do Norte, possibilitou a aprendizagem dos educandos de uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que culminou na construção de poesias apresentadas na exposição escolar “Minha Cidade tem Beleza” e no Ebook que socializado amplamente pela comunidade.

E assim buscou-se construir as competências com os educandos sendo elas “a aptidão para utilizar o saber, compreendido no sentido amplo como o conjunto de informações, conhecimentos, saber fazer e saber ser em contextos específicos e em resposta a demandas definidas” (UNESCO, 2015, p. 42).

O sucesso do caminho trilhado por professor e educandos teve como ponto norteador o papel ativo de ambos os sujeitos no desenvolvimento das atividades, enquanto a motivação do professor estava em proporcionar o desenvolvimento das habilidades inerentes ao ano em questão, os educandos foram levados a realizar as atividades para apresentar o que a sua cidade tem de belo e participando ativamente desse processo foi contemplado pelo desenvolvimento das habilidades.

A necessidade de rompermos com metodologias de ensino que transformem as estruturas inflexíveis do modelo de ensino tradicional, pautados na mera transmissão dos conteúdos escolares, foi bastante discutida por grandes pesquisadores e pensadores como Dewey (1950), Freire (2002) Mizukami, (1986), Saviane (1991).

A necessidade de ruptura das práticas tradicionais que transformam os educandos em depósitos de informações sem sentido ou utilidades também é defendida e reforçada pela UNESCO (2015, p.40)

É necessário rejeitar os sistemas de aprendizagem que alienam o indivíduo e o tratam como uma mercadoria e as práticas sociais que dividem e desumanizam os povos. Desenvolver uma educação inspirada em valores e princípios é de importância crucial para se atingir um desenvolvimento durável e pacífico.

Dessa maneira se faz essencial na atuação docente inovar de maneira consciente e sistemática caminhos metodológicos que possibilitem a importante superação da educação bancária alienadora e tão criticada por Freire (2002).

Ao definir as habilidades e competências inerentes a cada ano do Ensino Fundamental a BNCC e o Documento Curricular do RN, enfatizam habilidades que rompem com o modelo tradicional.

Para vivenciar essas habilidades na prática foi proposto um caminho inspirado na Aprendizagem Baseada em Problemas. Na definição dada por Delisle (2000, p. 5), a ABP é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”

Na sua essência essa forma de construir o conhecimento permiti uma aprendizagem centrada no educando, sendo o professor o agente que estimula, questiona, inspira e impulsiona os educandos ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a resolução do problema.

O desafio de descobrir caminhos que nos levassem ao desenvolvimento das habilidades dos educando nos torna Professores proativos e pensantes, pois como afirma Moran (2015, p.17)

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Ao utilizar as metodologias ativas possibilitamos ao educando construir uma razão para realizar as ações educativas no ambiente escolar, uma vez que partimos de problemas e situações reais que farão sentido para os educandos, pois utilizarão o conhecimento construído no presente para resolução dos problemas e também no futuro quando se fizer necessário o uso das habilidades desenvolvidas.

Dessa maneira a tecnologia foi utilizada no processo associada a aprendizagem baseada em problemas como uma forma de permitir identificar soluções para o problema encontrado, como destaca Moran (2015, p.18)

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Cabe nesse momento ressaltar que tínhamos o problema de como vivenciar isso na prática docente de modo que fizesse sentido para os educandos com um problema a ser resolvido e que proporcionasse o desenvolvimento das habilidades correspondentes ao ano em questão? Como destaca Macedo (2007, p.75) “Desenvolver competências e habilidades na escola é considerado, tão importante quanto ensinar os conteúdos disciplinares”, uma vez que a escola deverá desenvolver habilidades que sejam fundamentais para a sua vida na sociedade.

Ao identificar no Documento Curricular do RN as habilidades que devemos contemplar no 3º ano do ciclo de alfabetização, encontramos na Obra de Patativa do Assaré o agente motivador que colaborou na definição do problema a ser resolvido e no propósito a ser encontrado, pois como destaca Santome (1996, p.62-64)

No trabalho curricular integrado, estratégia visível, o motor para aprendizagem está movido por um determinado tema, tópico ou centro de interesse, que serve de eixo integrador das necessidades individuais com as dimensões propedêuticas do sistema educacional.

Dessa forma diversas ações foram organizadas em uma sequência didática, (SD) definida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 97-98) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para Dubeux e Souza (2012, p. 27), “a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que o conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem”.

No PNAIC² (Uni.06 - Ano 01, p. 27-29), o conceito das autoras é reforçado e apresentado como um procedimento de ensino planejado pelo professor, organizado em passos

² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do governo federal que investiu em formação continuada para os docentes e definição dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização.

ou etapas, que garante o propósito para a escrita, viabilizando estudo e aprofundamento e permitindo a interdisciplinaridade

Reforçamos que as ações foram organizadas baseada nos estudos de Antunes (2003), na sua proposta de princípios norteadores do trabalho com a produção de textos, os seus princípios estão organizados em três etapas: planejar, escrever, reescrever.

Na etapa do planejar, as atividades oportunizaram aos educandos aumentar as suas referências acerca do tema discutido, entrar em contato com o conceito, organizando e delimitando o porquê e para que irá escrever.

O caminho seguido nos levou a ações que permitiram e desenvolveram as habilidades em um contexto de Alfabetização e Letramento, que para Soares (2010) são conceitos distintos mais interdependentes no qual a aquisição do sistema de escrita alfabética ocorre em equilíbrio em práticas sociais de leitura

Como afirma Perrenoud (2000, p. 33), quando as aulas são baseadas em uma Sequência Didática “ engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma atividade a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver” com educandos e professores combinando todo processo o resultado é uma aprendizagem que transformam todos os sujeitos envolvidos no processo.

Inspirado nesses autores a sequência foi adaptada para que a mesma se tornasse o instrumento capaz desencadear as ações de intervenção e superação dos problemas definidos pelo professor e educandos em busca do desenvolvimento das habilidades definidas nos documentos oficiais.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência a partir de uma Sequência Didática realizada na Escola Estadual Fabrício Maranhão, localizada na Rua João Pessoa, Pedro Velho - RN, sendo a única escola do município em questão da rede estadual que atende o Ensino Fundamental em seus Anos Iniciais, e funciona no turno matutino e vespertino.

Durante o período 2017/2018, a escola implementou o uso de recursos tecnológicos através dos *tablets* no ciclo de alfabetização e vem estimulando os docentes a práticas de ensino aprendizagem inovadoras, dessa maneira optamos por uma pesquisa de cunho qualitativa:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. [...]para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995, p.12).

Dentro do campo da pesquisa qualitativa, utilizamos o método da Pesquisa-ação, sendo definida Para Tripp (2005), Pesquisa-ação é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

Considerando essa realidade, a aplicação da Sequência ocorreu no período de 15 dias entre Março e Abril de 2019 com 26 educandos, cuja faixa etária entre 8 e 9 anos que participam da turma do 3º ano do ciclo de alfabetização do turno vespertino, na qual o pesquisador é o docente.

Após definido as habilidades a serem desenvolvidas com base nos documentos oficiais, apresentados no quadro 1, foi elaborada a Sequência Didática apresentada no quadro 2, e distribuída na rotina semanal³, que nortearam as ações realizadas durante a execução das atividades, sendo tais ações apresentadas posteriormente de maneira descritiva as ações, dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos.

Quadro 1: Habilidades contempladas pelas atividades realizadas na sequencia didática

Área do conhecimento	Unidade Temáticas	Habilidades desenvolvidas
Língua portuguesa	Oralidade vida pública	Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico expressivas e composicionais
	Oralidade vida pública	Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala respeitando as diversas variedades linguísticas como característica do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
	Leitura	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado
	Leitura	Selecionar livros da biblioteca e/ou cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual

³ Documento disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1kMI0MU0dvecvzpiC3T3j_HB7FqMxqCnR/view?usp=sharing

		justificando a escolha compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
	Leitura	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global;
	Escrita	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou versos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
	Produção de textos	Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações correções ortográficas e pontuação.
	Análise Linguística	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – C/QU; G/GU; R/RR; S/SS, O(e não U) e E(e não I) em sílaba átona e final de palavra – e com marcas de nasalidade.
Matemática	Números	Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.
	Números	Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração, multiplicação e divisão com números naturais.
	Álgebra	Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.
	Álgebra	Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.
Geografia	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
	Formas de representação e pensamento espacial	Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.
	Formas de representação	Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.

	e pensamento espacial	
Artes	Arte integrada	Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas
Ciências	Terra e Universo	Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.
	Terra e Universo	Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.
Historia	As pessoas e os grupos que compõe o município	Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
	As pessoas e os grupos que compõe o município	Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.
	O lugar em que vive/	Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.

Fonte: acervo do autor, 2019

Quadro 2 – Descrição da Sequência Didática Patativa do Assaré

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Patativa do Assaré: amor, poesia e valorização nordestina.
PÚBLICO ALVO: 3º Ano vespertino DURAÇÃO: 15 dias
JUSTIFICATIVA
Busca por estratégias que possibilitem colaborar para o desenvolvimento de habilidade inerentes ao 3º ano do Ensino Fundamental definidas na BNCC e Currículo do RN
OBJETIVOS
GERAL Possibilitar situações de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita definidas na BNCC e Currículo do RN forma contextualizada e interdisciplinar a partir da obra de Patativa do Assaré.
ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história de Patativa do Assaré; • Compreender a importância de valorizar o lugar onde se vive; • Analisar os elementos que compõe o gênero poesia; • Respeitar as diferentes formas de expressão a partir da obra de Patativa; • Utilizar a leitura para interpretar os poemas;

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e valorizar marcos históricos do município; • Desenvolver a habilidade de coletar dados da história do município através de entrevista; • Comparar as características das paisagens da terra de Patativa com o seu município, • Estimular o uso da leitura e escrita a partir da leitura das poesias de Patativa em diferentes contextos; • Construir poesias que valorizem e apresentem o que há de melhor na sua terra; • Sistematizar a escrita dos poemas realizando a reescrita quando necessário; • Socializar as atividades com os seus pares através da exposição de poesia; 	
ÁREAS DO CONHECIMENTO: Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes.	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Utilização das poesias de Patativa do Assaré; - Aula expositiva dialógica para apresentação do gênero poesia; - Análise de poemas de Patativa do Assaré; - Utilização de vídeos e áudios; - Roda de conversa; - Coleta de dados através de entrevistas, registros fotográficos; - Pesquisa orientada; - Oficina para a construção do terrário e comparação do solo; - Construção de uma poesia; - Atividades em grupos; - Exposição: Minha Cidade Tem Beleza. - Organização e divulgação do E-book 	
RECURSOS:	AVALIAÇÃO:
<ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Site do <i>YouTube</i>; - Tabletes; - <i>Google Maps</i>; - <i>ChromeCast</i>; - Portfólio; - Impressões; - Extensões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das produções; - Observação e registro das opiniões expressadas oralmente; - Reflexão acerca do engajamento e interesse dos alunos na realização das atividades; - Atividades escritas subjetivas e objetivas; - Identificar as habilidades desenvolvidas na utilização da leitura e escrita de forma contextualizada.
CULMINÂNCIA:	
<ul style="list-style-type: none"> - Construção do poema; - Exposição dos poemas e registros fotográficos; - Apresentação do registro diário das opiniões no diário da sala. 	

Fonte: autoria própria, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na organização da rotina semanal, distribuindo as etapas da Sequência Didática, realizávamos duas atividades permanentes, a acolhida dos educandos e a leitura deleite realizada durante toda a semana no qual apreciávamos poesias da obra de Patativa do Assaré para no decorrer desse processo nos deleitarmos na sua forma simples e sublime de retratar suas vivências, memórias e beleza da sua terra.

Iniciamos as atividades partindo do ponto que nos fariam definir o propósito da sua realização com o educandos, pois se os mesmos não vissem sentido no que iríamos realizar,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sem sentir-se motivados as atividades não estimulariam os educandos e possivelmente não o teríamos ativo nesse processo.

Dessa maneira usamos um áudio raro do Poeta Patativa do Assaré recitando a Poesia Cante lá que eu canto Ca, contudo nesse momento ainda não foi apresentado quem era o autor e o propósito, foi pedido aos educandos que apenas ouvissem e prestassem atenção na maneira peculiar que essa pessoa apresentava a sua Poesia.

Os educando ouviram atentos e foi possível observar, risos e comentários como o dos educandos A23 e a A11 ao citarem: “ ele falou indução e instudar” “ele fala diferente”, no instante não houve intervenção porém as falas foram utilizadas com intenção de proporcionar as discussões.

Após o áudio foi apresentado quem era o autor, e utilizamos o vídeo com pequena biografia do Patativa do Assaré, o professor, após a exibição, explanou que apesar das dificuldades vividas pelo autor, da seca vivida na sua terra, ele conseguia enxergar beleza onde vivia e a transformava em poesia.

Apesar do professor ter definido as habilidades que se desejaria desenvolver com a Sequência Didática, era preciso pensar no problema a ser discutido com os educandos, para que ficasse claro o que queríamos resolver, dessa forma seguiu- o diálogo apresentado na figura 1:

Figura 1 – Dialogo para a definição da questão problema

Professor: “A cidade de Pedro Velho é bonita?”

Coro: Não

Professor: Então não existe nada bonito na nossa cidade?

A25: “Tem não, só tem lixo”.

A28: “Não tem parque pra brincar”.

Fonte: acervo do autor, 2019

Passado o diálogo, o professor mencionou aos educandos que tínhamos um desafio a cumprir, inspirados na obra de Patativa do Assaré, em sua forma peculiar de vislumbrar belezas nas coisas mais simples de sua vida, assim, iríamos buscar inspiração na sua obra realizando um série de atividades para descobrirmos o que há de belo na nossa cidade, para ao final, transformamos as nossas descobertas em poesia, nos fazendo descobrir essa beleza e em seguida apresentar aos demais da comunidade escolar que temos beleza nossa cidade.

O desafio foi aceito pela turma, tínhamos agora um problema a resolver, descobrir as belezas escondidas do nosso lugar para que pudéssemos através da poesia fazê-la desabrochar para nós e demais educandos da nossa escola.

Terminado as discussões nos debruçamos sobre a Poema Cante Lá que eu Canto cá analisando a sua escrita, apresentando que o poeta escrevia do jeito que falava e que para a poesia não estava errado, pois essa era uma marca e característica da sua obra, contudo como os educandos estavam em processo de alfabetização usamos a escrita do poema para pensarmos sobre o Sistema de Escrita Alfabético sendo orientados a fazer uma lista reescrevendo palavras que precisariam ser mudadas a forma de escrita se fossemos utilizar um outro gênero textual.

Pudemos perceber que após as discussões não houve comentários preconceituosos ou pejorativos sobre a forma no qual se escreveu o poema, o fato foi usado como motivação para os educandos, no qual mesmo sem estar alfabetizado não há por que ter medo ou vergonha de se expressar através de palavras, e como afirmava Patativa do Assaré “É melhor escrever errado a coisa certa, do que escrever certo a coisa errada”

Encerramos o dia estimulando os educandos a pesquisar o que era uma Patativa, onde ficava a cidade de Crato e que fosse compartilhado no grupo de pais e educandos da sala imagens da cidade destacando as paisagens das terras do nosso poeta, a atividade proporcionou a introdução de um tema a ser discutido aumentando o leque de conhecimentos prévios dos educandos, além de inserir os pais e responsáveis na realização da atividade uma vez que precisaria postar as imagens no grupo da escola.

Já durante a noite foi possível ver que os educandos estavam curiosos e motivados para a realização das atividades pela quantidade de postagens de imagens e questionamentos sobre a atividade de casa no grupo de mensagens.

No dia seguinte iniciamos e aula com a exposição e correção da atividade de casa, apenas um educando A28 não havia pesquisado na Internet, mas, perguntou ao pai, que lhe respondeu que o Patativa era um pássaro, mas que em Pedro Velho era chamado de “Golín”, a descoberta enriqueceu a discussão, uma vez que outros educandos conheciam o Patativa por outro nome, dialogamos o porquê nosso poeta ter adotado esse nome, descobriram que Crato ficava no Ceará e a informação seria utilizada mais adiante para visitarmos virtualmente a cidade.

Após esse rico momento precisamos desenvolver habilidades relacionadas a área do conhecimento de matemática, para tal, criamos a atividade Poemas Problemas, no qual usamos os cenários tratados nas poesias já lidas para criar problemas matemáticos, a atividade além de desenvolver habilidades da área também colabora no desenvolvimentos de habilidade de língua

portuguesa uma vez que era preciso ler e compreender para resolver o problema. Destarte os poemas utilizados estão disposto na figura 2.

Figura 2– Poemas problemas inspirados no contexto de Patativa do Assaré

17 patativas cantando	7 vezes eu rezei	Dividimos o feijão
Eu gosto de escutar	Para a chuva chegar	Para o povo da terra
7 deles foram presos	7 vezes 3 eu com fé	18 sacos para 6 família
Quantos agora irão cantar?	Quantas vezes vou rezar	Pega a corda para amarrar!
	Para a seca acabar?	Quantos sacos vou levar?
Muitas flores no sertão	Quando a chuva chegou	Agradecemos a Deus
Aparecem quando chove	O milho floresceu	Todo dia o nosso pão
12 flores de limão	30 sacos foi colhido	8 sacos de farinha
18 rosas coloridas	A Deus agradeceu	12 de macarrão
Quantas flores surgiram	E mais 18 sacos de feijão	Quantos sacos nós temos
Para embelezar a vida?	Quanto a gente colheu?	Para a refeição?

Fonte: autoria própria, 2019

Nas demais etapas tivemos atividades da área de geografia, pensando sobre as pessoas que moram próximo a residência do educando, e assim foram realizadas entrevistas na tentativa de conhecer um pouco da histórias das pessoas do seu contexto, em história buscamos elencar o que tem de bom e histórico no município, registrando e organizando os momentos históricos em uma linha do tempo, em Língua portuguesa tivemos o momento de ler uma poesia de Patativa escolhida pelos educandos para colegas de outras turmas da escola.

Depois dessas etapas utilizamos o Google Maps, para viajarmos as ruas de Crato e do Município de Pedro Velho, usando a função *Street Wiew*, com esse recurso tecnologia pudemos comparar os dois Municípios com a ênfase as suas características, belezas e problemas, como disposto na figura 3

Figura 3 – (A e B) Imagem de Pedro velho no *Street Wiew*



Fonte: google maps, 2019.

O momento foi fantástico, uma vez que o recurso permitiu visitar e conhecer virtualmente todas as ruas nos quais residem os educandos, tivemos momentos de grande imersão, sugestões e questionamentos dos educandos ao realizarmos a atividade.

Enfim chegamos a última etapa da semana, com as atividades realizadas durante a semana nos levariam enfim a produção das poesias, retomamos as características do Gênero Textual Poesia, a partir da pergunta: o que precisamos para escrever uma poesia? Nos adentramos nas características do gênero e fomos desafiados a escrever uma poesia coletiva chamada Canto de Pedro Velho com o intuito de pensar sobre o gênero e identificar se já conseguíamos perceber o que há de belo na nossa terra.

Finalizado a primeira semana, estávamos ansiosos para o que teríamos na segunda etapa, usamos a temática para discutir os conceitos dos tipos de solo comparando o solo das poesias de Patativa do Assaré com os da nossa cidade, e, ao final aproveitamos o solo argiloso para realizar uma oficina de artes, e representaríamos com argila o mundo das poesias de Patativa do Assaré, identificando se os educandos haviam compreendido as ideias e cenários representados na poesia.

Faltavam apenas três dias para encerramos a semana e enfim produzimos a poesia que retratasse a beleza da nossa terra, utilizando os *Tabletes* disponíveis na escola saímos nos seus arredores para que os educandos fotografassem o que eles achassem bonito ao caminhar pelas ruas.

Na Atividade, após as fotografias, os educandos escolheram as melhores fotos que usariam como inspiração para produzir sua poesia, essa foi a última etapa da fase de planejamento, apresentando a atividade e uma das imagens feitas pelos educandos na figura 4.

Figura 4 – (C e D) Imagens da caminhada para fotografar as belezas.



Fonte: acervo do autor, 2019.

Finalizado todo esse processo a escrita dos poemas aconteceu de maneira harmônica e sem resistência pelos educandos, cabendo registrar as falas de A21 e A12 e A13 que, ao analisarem as fotografias afirmaram “ e a gente disse que não havia nada bonito na nossa cidade”

Após a primeira escrita, os educandos liam para o professor que lhes fazia perceber as palavras com desvios de escrita, que precisariam reescrever no poema, para assim, chegarmos a versão final do texto que iria para a exposição, pensávamos sobre a escrita alfabética, a disposição dos versos e a temática da poesia.

Os poemas produzidos culminaram na exposição Minha Cidade tem beleza, durante duas semanas as produções puderam ser apreciadas pelas comunidade escolar, sendo a a exposição apresentada na figura 5.

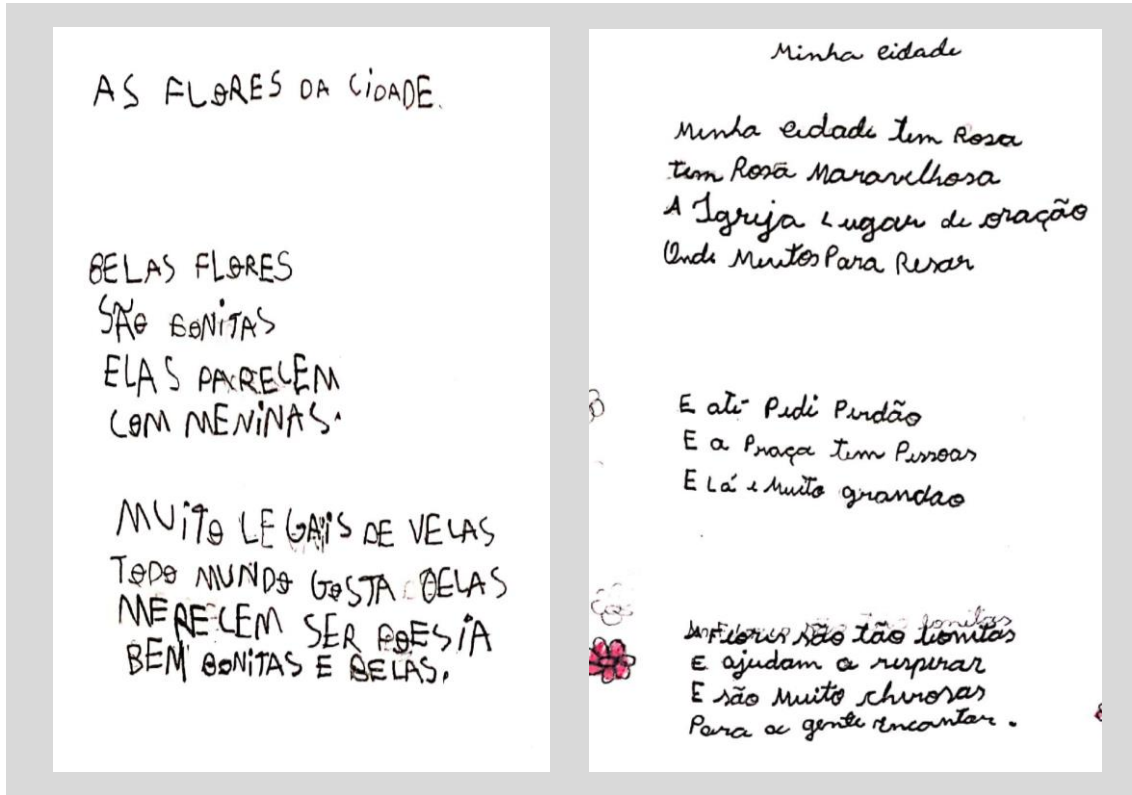
Figura 5 - Exposição com as poesias e as maquetes de argila



Fonte: acervo do autor, 2019.

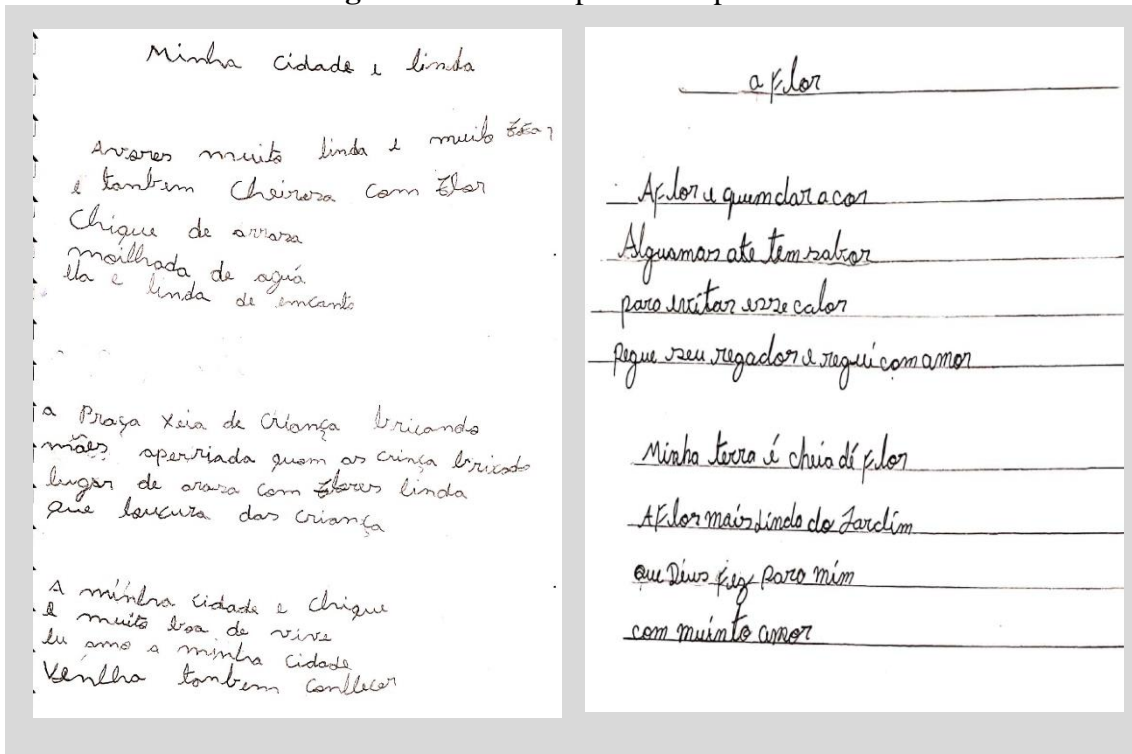
Posteriormente nas Figuras 6 e 7 podemos apreciar alguns dos poemas que culminaram na exposição, onde as flores, a igreja, as crianças brincando na praça passaram a ser percebidos pelos educandos como algo belo pertencente a sua cidade e diante de um cenário de belezas recém descobertas, proporcionou belas poesias e belos poemas

Figura 6- Poemas produzido por A15 e A26



Fonte: acervo do autor, 2019.

Figura 7 - Poemas produzido por A22 e A11



Fonte: acervo do autor, 2019.

Nas poesias apresentadas durante o seu processo de elaboração os educandos mediado pelo professor, pensaram sobre o sistema de escrita alfabética em contexto de letramento,

sempre com o educando ativo no processo, com um propósito definido para a realização das atividades pelo fato de sentir-se interessado e motivado a realizar para se tornar um poeta e não apenas por uma obrigatoriedade imposta pela escola.

Ao término da exposição as poesias foram organizadas pelo professor com sugestões do educandos e foi registrado o Ebook,⁴ apresentado na figura 8, também como o nome Minha Cidade tem Beleza, Pedro Velho, Beleza e Poesia, para compartilhar com os familiares e a comunidade o que havia de mais belo na nossa terra, e assim, mais uma vez a escrita e a leitura sendo usada para desenvolver habilidades com uma função social.

Figura 8 - E-book com as produções



Fonte: acervo do autor, 2019.

O que percebemos durante todo o processo, é o fato de que, com a definição do problema e o uso dos recursos tecnológicos associados a postura mediadora do professor nos permitiu desenvolver habilidades definidas na BNCC e Documento Curricular do RN de maneira contextualizada e o mais importante prazerosa e gratificante para educandos e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia utilizada para vivenciar na prática docente as habilidades definidas na BNCC e no Documento Curricular do RN permitiu o desenvolvimento das habilidade inerentes ao ano em questão.

⁴ E-book disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1vJZDGDCIxiRE642agqPEoUeM57vrXSpf/view?usp=sharing>

Pudemos perceber com o que foi vivenciado que a aprendizagem baseada em problemas aliada ao uso das tecnologias digitais colaboram na imersão e motivação dos educandos na realização das atividades.

Com educandos e professores ativos no processo temos na prática um caminho de descobertas, curiosidade, de perguntas que nos leva a construção do conhecimento, no contexto em questão ao processo de Alfabetizar Letrando.

Temos a consciência que não é o simples fato de usar recursos tecnológicos que colabora para uma prática educativa disruptiva, ela precisa estar associada a uma base teórica sólida e uma postura criativa e investigativa do professor, para que seu uso não seja feito apenas por modismo e sim com a consciência necessária para compreender suas aplicações compreendendo suas limitações e seus pontos fortes.

Poderemos imergir ainda mais no uso da tecnologia, buscando novas possibilidades de utilizá-las no ciclo de alfabetização para o desenvolvimento das habilidades que proporcionam aos educandos o domínio do Sistema de Escrita Alfabética, inserindo os jogos digitais, pensamento computacional, robótica, movimento *maker* e outros recursos que poderiam contribuir para o desenvolvimento das habilidades definidas nos documentos.

A postura de professor pesquisador e de sistematizar as atividades docentes, nos faz superar o problema de sermos consumidores de informações, contribuindo para a construção do conhecimento, para a melhoria da qualidade de ensino e prática de professores da educação básica que buscam caminhos para superar os problemas vividos na sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, Unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 27-37.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959a.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: mercado das letras, 2004.

DUBEUX, M.H.S.; SOUZA, I. P. **Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas**. In: BRASIL; Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 27-37.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLO, S. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n.516, ano XVII, dezembro de 2017, p.37-41.

GODOY, A. Shimidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

SANTOME, J.T. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: Silva, L.H/ AZEVEDO. J.C.; SANTOS, E.S.(Org). **Novos Mapas Culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004.

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

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?** Paris, UNESCO, 2015.

SEEC – RN, **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte**, SECD/2018.

DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE ALGUNS MUNICÍPIOS DO VALE DO ITAJAÍ/SC.

Regiani Francez Novak ¹
Marilise Luiza Martins dos Reis Sayão ²
Renata Orlandi ³

RESUMO

O processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entendendo-se a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, tem sido um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação e pelos municípios. Partindo dessa problemática, este artigo apresenta uma análise das diretrizes curriculares de quatro cidades do Vale do Itajaí: Blumenau, Brusque, Gaspar e Pomerode, investigando a forma como abordaram a transição e, se a abordaram, quais estratégias foram contempladas nos documentos municipais norteadores da Educação Básica. Para tanto, à luz do campo teórico da Sociologia da Infância, averiguou-se as concepções de criança, infância e educação presentes nos referidos documentos tomando por procedimento metodológico a análise de conteúdo de Bardin, entendida como uma técnica de análise de dados permeada por procedimentos específicos, sistematizados, que possibilitam a categorização do texto analisado e favorecendo uma compreensão de seus significados num nível que transcende uma leitura comum. Centrada na análise de documentos, observou-se que, no que tange ao conceito de transição e ao delineamento de estratégias para o seu desenvolvimento, nenhum dos quatro municípios pesquisados apresentou estratégias concretas. Por fim, tais fragilidades identificadas desafiam-nos a observar a importância dada ao processo de transição como mecanismo para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim evitando tensões e/ou rupturas, fazendo-se necessário para tal, normativas locais, com dedicada atenção ao tema.

Palavras-chave: Transição, Diretrizes Curriculares, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Sociologia da Infância.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980 e na década subsequente, importantes conquistas marcaram a redemocratização da política brasileira reafirmando o dever do Estado com a educação

¹ Aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação. – UNIASSELVI. Especialização em Educação Escolar Contemporânea, do Departamento de Ciências Exatas e Educação, UFSC, Centro de Blumenau. Professora da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Coordenadora da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação. E-mail: regiani.sgo@gmail.com;

² Doutora em Sociologia Política. Professora Adjunta do Departamento de Engenharias, UFSC, Centro de Blumenau. E-mail: marilise.reis@ufsc.br

³ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil(2011) Professora Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Blumenau. E-mail: renata.orlandi@ufsc.br

institucional das crianças pequenas. Estes movimentos intensificaram o atendimento em creches e pré-escolas, ocasionando a expansão de pesquisas e estudos sobre a educação de crianças pequenas em espaços institucionais e coletivos e não isoladas em estudos laboratoriais (FINCO & OLIVEIRA, 2011).

Resultado de diferentes estudos no campo da infância, como os trabalhos de James, Jenks e Prout (1998), Corsaro (1997), Qvortrup (2011), Sarmiento (2008), pesquisadores da Sociologia da Infância propuseram um outro olhar para o tempo da infância das crianças, como categoria histórica e social. Assim, ao conceber a infância como construção histórica e social, extrapolando a questão da maturação biológica, passaram a demonstrar que as crianças, constituem um campo singular de produção cultural porque interagem, constroem e aprendem nas relações entre si e com os adultos.

Estes estudos também evidenciaram as singularidades e os direitos de participação social das crianças, no sentido de atribuir centralidade ao protagonismo das mesmas, sujeitos que, historicamente, foram marginalizados e colocados em uma posição de potencialidade humana e não como um sujeito no presente (GAITÁN, 2006). Ao reconhecer a agência das crianças a partir de suas ações no mundo, o campo da Sociologia da Infância aponta-nos prerrogativas conceituais e teóricas que permeiam o processo de institucionalização da infância nos processos educacionais formais e, por consequência, dos sujeitos que a habitam: as crianças, trazendo novos desafios de concepção aos profissionais da Educação Básica.-

Com a promulgação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual alterou a idade de entrada no Ensino Fundamental para seis anos, a transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se tornou objeto de estudo no campo educacional, especialmente, a respeito das políticas públicas para a educação. Importante ressaltar que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com destaque para o artigo 11º, da Resolução Nº 5/2009, que a proposta pedagógica deve garantir formas para garantir formas de transição entre as primeiras etapas da Educação Básica:

Art. 11 Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Sob o mesmo foco da transição entre as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, chama-se a atenção para o inciso IIº do artigo 18 da Resolução Nº 4/2010, no qual destaca-se a necessidade de mecanismos de articulação que não impliquem, para a criança, em tensões e rupturas:

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2010).

Na observância das leis brasileiras, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação das crianças passou a constituir-se como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurando absoluta prioridade no direito das crianças à educação. No ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, como a sua primeira etapa, vinculada e articulada ao sistema nacional como um todo. Este período marca estudos, pesquisas e publicações normativas para a efetiva construção da Educação Infantil brasileira.

Com relação ao acesso e o tempo das crianças na escola, destacamos a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos nesta etapa de ensino obrigatório. Com a intenção de que esta implementação não fosse concebida de maneira meramente administrativa, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, publicou no ano de 2007 o documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a criança da seis anos de idade”, acentuando que, se na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma “linha” que os divide, do ponto de vista da criança não haveria essa fragmentação. Neste são feitas referências à transição e são apresentadas possibilidades e orientações pedagógicas, com atenção especial para a criança de seis anos, com ênfase na experiência cultural (BRASIL, 2007).

Junto a esse documento, destaca-se ainda a Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB 9394/96 e afirmou a Educação Infantil obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos; o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei no 13.005/2014), determinando diretrizes e estratégias para a política educacional para o período entre 2014 e 2024, e a partir do qual foram aprovados Planos Estaduais e Municipais para a Educação, que devem ser incorporados nas políticas públicas da Educação Infantil; o Marco Legal da Primeira Infância (Lei no 13.257/2016), que trata dos direitos da criança nesse período da infância, sendo que esta lei visa evitar a segmentação de ações, aumentando a eficácia das políticas voltadas para a infância, definindo estratégias de articulação intersetorial (BRASIL, 2018).

Fica evidenciado, igualmente, que os conceitos *etapa*, *percurso* e *transição* de alguma maneira aparecem e são comuns nos textos de leis e diretrizes nacionais da educação básica. Os documentos que definem as políticas públicas nacionais na área da educação apontam para

a prerrogativa de se contemplar o processo de transição entre as primeiras etapas da Educação Básica nas políticas locais, envolvendo elaboração, organização, execução e avaliação, tendo em vista que é de sua responsabilidade, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96), art. 11, inciso V:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino- (BRASIL,1996).

Entende-se que os contextos em que se empregam estes termos sugerem sentidos para ações intencionais e pedagógicas na educação escolar. Essa sinalização, por sua vez, leva os municípios a construírem suas diretrizes para a Educação Básica, preocupando-se, ou não, com a transição entre as primeiras etapas, e/ou com a previsão de estratégias para a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dessa forma, cabe avaliar se essas prerrogativas vêm sendo atendidas pelos municípios e, em caso afirmativo, de que forma.

Com o intuito de proceder a uma discussão inicial sobre os processos desenvolvidos pelos municípios para atenderem essa demanda, apresenta-se neste texto uma análise preliminar das diretrizes ou propostas curriculares de quatro municípios do Vale do Itajaí: Blumenau, Brusque, Gaspar e Pomerode, observando, a partir das concepções de criança, infância e educação, a forma como abordaram a transição entre as primeiras etapas da Educação Básica e quais são as estratégias contempladas nos documentos municipais com vistas a garantir os preceitos dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a transição.

Além disso, à luz do campo teórico da Sociologia da Infância, objetiva-se investigar as concepções de criança, infância e educação presentes nos documentos, com ênfase para a passagem entre as primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), dado que o entendimento da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental tem sido um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

Na primeira parte do trabalho, abordamos a metodologia, os caminhos para a geração dos dados da pesquisa e a forma como os organizamos. Em seguida, apresentamos a análise e os resultados da pesquisa, com foco para a discussão sobre a concepção de transição presente

nos documentos curriculares estudados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

METODOLOGIA

Como referenciais teórico-metodológicos baseamo-nos nos estudos da Sociologia da Infância, tomando como pressupostos a ideia da trajetória histórica, social, política e cultural específicas das crianças, a partir dos estudos realizados por Ana Cristina Coll Delgado (2013) e das pesquisas organizadas por Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011). Nesse sentido, parte-se do entendimento da infância como categoria teórica, socialmente construída, alicerçada nas histórias concretas das crianças, que vivem e aprendem nos espaços sociais múltiplos e diferenciados.

A infância enquanto um mundo cultural singular que deve estar assegurado nas políticas educacionais, constituiu o cerne da investigação, pois é a partir dessa concepção, que centra a criança no processo de produção da cultura, que se torna possível atribuir ao processo de transição entre etapas na Educação Básica o seu grau de importância para a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com relação aos procedimentos de pesquisa, lançamos mão da análise de conteúdo de Bardin (2011), centrada na análise de documentos como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento. A análise de conteúdo, nessa concepção, é entendida como uma técnica de análise de dados permeada por procedimentos específicos, sistematizados, que ajudam a reinterpretar mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Segundo a autora, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico, tendo em vista que a análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, já que se ocupa de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

Tomando essa metodologia, organizou-se as diferentes fases da análise em torno de três etapas respectivas: 1. a pré-análise, 2. a exploração do material e 3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise organizamos as ideias iniciais, formulamos as hipóteses, os objetivos e elaboramos os indicadores que seriam utilizados para a interpretação final, construídos a partir do campo de estudos da Sociologia da Infância. Na segunda fase, da exploração do material, codificamos, separamos e enumeramos as informações coletadas em função de regras previamente estabelecidas. Na sequência, fizemos

o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação. Ou seja, codificamos o material com base em regras específicas que tinham a ver com os pressupostos que tomamos do campo da Sociologia da Infância, já anteriormente mencionados. Por último, procedemos à etapa do tratamento, às inferências e interpretações.

Quanto à geração de material para ser explorado na segunda fase, iniciamos com a busca das Diretrizes Curriculares ou Propostas Curriculares dos municípios selecionados no Médio Vale do Itajaí, a partir de seus respectivos sites oficiais. Pesquisamos também no site da AMMVI (Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí), os *e-mails* das Secretarias Municipais de Educação e para as quais encaminhamos solicitação para que nos enviassem os referidos documentos. Dos contatos realizados por e-mail, tivemos resposta dos municípios de Gaspar e Pomerode. Em paralelo, buscamos as Diretrizes Curriculares disponibilizadas nos sites oficiais das Prefeituras de cada um dos municípios investigados. Os sites oficiais das Prefeituras de Blumenau, Pomerode, Gaspar e Brusque disponibilizam suas Diretrizes Curriculares e desse modo acessamos os documentos necessários para a análise.

Os primeiros documentos lidos foram as *Diretrizes Curriculares Municipais de Brusque*. Nesta primeira leitura, alguns excertos do texto foram destacados com marca-texto possibilitando uma sinalização prévia para a próxima leitura. Em seguida, procedeu-se a leitura das *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Pomerode*. Quanto ao documento referente ao Ensino Fundamental de Pomerode, tivemos que solicitar à Secretaria de Educação e o mesmo nos foi encaminhado e analisado.

O documento curricular do Município de Gaspar foi lido na sequência. Uma leitura que proporcionou maior motivação devido a termos acesso ao livro editado pela Secretaria Municipal de Gaspar em 2010 intitulado *Proposta Pedagógica da Rede Municipal – Educação Infantil – Gaspar*. Da mesma forma que o município de Pomerode, não tivemos acesso ao documento do Ensino Fundamental, solicitamos à equipe da Secretaria Municipal de Educação que nos encaminhassem e recebemos o documento: *Proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos – Gaspar*.

O documento de Blumenau, *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica*, faz parte de acervo institucional. Está organizado em cinco volumes: *volume I: Educação Infantil; volume II: Ensino Fundamental; volume III: Educação de Jovens e Adultos; volume IV: Gestão Intersetorial Compartilhada e Parceiras e volume V: Experiência em Relatos*. Fizemos a leitura do Volume I, destacando pontos importantes e, posteriormente, do Volume II.

Por sua vez, o documento de Indaial, *Proposta Curricular da Educação Infantil - Município de Indaial*, foi encaminhado por e-mail pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. Devido ao fato de não termos acesso ao documento que apresenta as propostas curriculares para o Ensino Fundamental deste município na data prevista, não tivemos como avaliar a questão da transição, e postergamos essa análise para pesquisas futuras.

Por conseguinte, partimos para a organização dos dados. Organizamos os dados iniciais no Programa Excel, contendo as seguintes informações: município, nome do documento, data da publicação, data do acesso, local em que está publicado e índice das páginas. Registramos os dados utilizando as ferramentas de recorte e colagem dos documentos arquivados.

Após essa compilação, realizamos uma segunda leitura, mais minuciosa, dos documentos. Nesta segunda leitura, buscamos evidenciar as concepções de criança, infância e educação presentes nos textos de cada uma das diretrizes curriculares, tendo o cuidado de ler atentamente, considerando a forma de escrita em cada um dos documentos. Com toda a documentação levantada organizada em quadros e em fichas de leitura, nas quais acrescentamos observações ou comentários sobre possíveis relações com as questões da pesquisa, mapeamos as concepções de *criança, infância, educação* e os conceitos atribuídos à *transição/passagem/percurso* contidos nestes documentos. A forma como se apresenta a concepção de infância igualmente exigiu a leitura atenta dos documentos, considerando que nem sempre aparece de forma explícita e literal. Para esta etapa, utilizamos a ferramenta de tabelas do Word, com uma linha para cada um dos municípios e uma coluna para cada uma das três concepções: criança, infância e educação.

Além deste levantamento de dados, organizamos outra tabela, contendo as estratégias ou abordagens a respeito da transição, utilizando a ferramenta do Word, contendo três colunas com os conceitos: transição, passagem ou percurso, termos citados em cada um dos documentos curriculares municipais pesquisados. O termo utilizado “Transição EI” corresponde às possíveis pontuações da transição nos documentos da Educação Infantil e o termo “Transição EF”, às reflexões correspondentes aos textos que se referem ao Ensino Fundamental. A linha com as palavras Transição/Passagem/Percurso sinalizam se, e onde, foram encontrados estes conceitos. A ferramenta *Localizar Texto* dos arquivos em PDF, facilitou a busca, pois pesquisamos se a palavra transição aparecia no texto e identificamos em qual contexto se encontrava.

Nessa etapa foram identificados os núcleos conceituais que atendiam aos objetivos da pesquisa. Ao realizarmos a segunda leitura dos textos coletados destacamos as palavras, frases

ou excertos que apontavam um conceito, ideia ou palavra relevante ao tema. Os elementos que destacamos nesta leitura representaram, previamente, as concepções. Organizamos também fichas de leitura contendo: excertos dos documentos lidos, quadros de autores e pontuações de alguns parágrafos nos próprios textos, para serem retomados no levantamento dos temas centrais em cada um dos quadros.

Diante deste levantamento de dados, cabe ressaltar a importante conquista destes municípios que, mesmo diante do atual contexto de mudanças e instabilidade no campo educacional, político e econômico, têm elaborado e publicado o documento norteador para as questões curriculares da educação escolar pública, no sentido de apresentar as concepções de criança e infância, para o desenvolvimento de suas propostas educativas. Com todos os dados coletados e organizados, procedemos à sua análise, a respeito da qual tratamos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Empregando técnicas usuais da análise de conteúdo para identificar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da investigação, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nos documentos, problematizando seu conteúdo manifesto e latente. A partir da correlação entre os termos-chave foi composto, inicialmente, um número elevado de itens, impondo a necessidade de planejar um meio de classificá-los a fim de vislumbrar uma síntese. Desta forma, a organização da tabela com os dados gerais dos documentos estudados favoreceu identificar informações fundamentais no transcorrer da pesquisa. Considerando o significado das palavras que dão nome ao instrumento curricular, arriscamos inferir intencionalidades ao que expressa este documento.-

Com relação às datas de publicação destes documentos, que se situam entre os anos de 2010 a 2013, observamos que durante este período estava em vigência o Plano Nacional de Educação (2001-2011). A meta 8 deste PNE consistiu em assegurar que, no prazo de dois anos, “os Municípios tenham definido sua política para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais”, o que foi realizado com a parceria e participação entre profissionais da educação das diferentes áreas. Desta forma, o PNE (2001-2011) pode ser um dos fatores que motivou o desenvolvimento dessas diretrizes.

Destacamos os índices ou sumários de cada um dos documentos analisados, para ampliar as possibilidades e conhecer os títulos dos textos que compõem o documento na sua

integralidade, auxiliando na procura de assuntos de interesse da pesquisa. De modo geral, os documentos de diferentes municípios apresentam títulos em comum nos seus sumários, como por exemplo: apresentação do documento; trajetória ou caminhada para a sua construção; concepções de criança, infância, educação, homem; o cuidar e o educar; elementos do planejamento (rotina, acolhida, tempo e espaço); documentação pedagógica e avaliação; apontamentos do currículo; educação especial.

Conforme os dados obtidos nas análises das diretrizes, percebemos que os documentos iniciam os seus respectivos textos com a apresentação da trajetória de estudos, encontros e debates entre os profissionais da educação. Nestes apontamentos, destacamos a ênfase dada à produção textual coletiva entre os grupos de profissionais, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, diretores, técnicos das Secretarias Municipais de Educação e professores de universidades parceiras.

A partir das seções apresentadas nos sumários, pudemos esboçar reflexões e debates acerca da constituição destes documentos curriculares. Considerando que todos os documentos foram elaborados coletivamente entre grupos de pesquisa e formação continuada, entendemos que o resultado destes trabalhos retrata parte da trajetória histórica da educação escolar pública, identificadas nas singularidades de cada um destes municípios.

Iniciamos com reflexões a partir dos dados obtidos nas leituras das *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil*, (2012), de Blumenau. O documento é apresentado como um trabalho democrático, para uma educação de qualidade social, realizado de forma coletiva e colaborativa, em momento de estudo e formações, pelo conjunto de profissionais da rede municipal de ensino. Pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, apresenta um conjunto de textos com os temas: Escola e Educação; Cultura e Educação; Desenvolvimento Humano; Currículo e Educação; Aprendizagem; Planejamento e Educação; Avaliação; Gestão Educacional; Educação Especial; Educação do Campo; e em continuidade, os textos específicos da Educação Infantil, que abordam currículo, interações e brincadeiras, cotidiano e rotina; formação de conceitos; e, por fim, os quadros contendo possibilidades metodológicas. Algumas ilustrações que acompanham os textos são produções de crianças, expressas em desenhos com giz de cera e lápis de cor. Os textos são fundamentados em autores que apresentam estudos relacionados à infância.

A perspectiva de currículo para a Educação Infantil, assumida no documento curricular de Blumenau (2012, p. 62), reflete o desafio de “articular as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens” no sentido de que as crianças tenham uma infância como “tempo de direitos”. A respeito da transição afirma as especificidades da Educação

Infantil e orienta para que não se antecipe os conteúdos do Ensino Fundamental. No entanto, um dos apontamentos evidenciados com a análise de dados, trata-se do modo como a proposta de Blumenau apresenta a organização para a turma de pré-escolar III, (Educação Infantil) que, neste documento, localiza-se no Volume II, intitulado *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Ensino Fundamental*. Inclui o Pré-escolar III nas discussões a respeito da alfabetização, e apresenta os “Eixos, objetivos de aprendizagem, conteúdos e possibilidades metodológicas do Pré-Escolar (III) ao 5º ano”. Toma-se, portanto, neste documento, o Pré-escolar III, última organização da Educação Infantil, junto ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e considera-se “momento providencial na alfabetização”, justificando esta afirmação como estratégia para amenizar a ruptura entre as primeiras etapas da Educação Básica- (BLUMENAU, 2012).

Aqui parece haver uma contradição no entendimento da transição. Conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº05/2009, em seu artigo 11º, a proposta pedagógica deve prever maneiras para a articulação entre as etapas, garantindo “a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”, mas alerta para o respeito às crianças nas especificidades etárias e recomenda não antecipar o Ensino Fundamental- (BRASIL, 2009).

Entende-se que o agrupamento entre Pré-Escolar III, 1º e 2º anos apresentado no referido documento do município de Blumenau pode inserir o professor da Educação Infantil na condição de alfabetizador, a criança na condição de aluno e o trabalho pedagógico volta-se ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. Esta condição não favorece a transição entre as etapas sem tensões e rupturas, além de não contemplar os objetivos apresentados no artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº05/2009 para as propostas pedagógicas da Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças- (BRASIL, 2009, p. 2).

A respeito do documento do município de Brusque, *Diretrizes Curriculares Municipais* (2012), destaca-se seus referenciais teóricos; Piaget e Vygotsky e a ênfase em Bakhtin. Para o município “a definição destas diretrizes visa conduzir o processo de aprendizagem de forma intencional, organicamente concebida e dialogada, possibilitando o questionamento e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo como

finalidade a qualidade educacional e social”. “Educação de excelência para ser referência” é a frase que abre este documento- (BRUSQUE, 2012).

No corpo do texto, esta citação é reafirmada, pautada em valores essenciais como a liberdade, a justiça e a educação transformadora. Nestas diretrizes encontram-se: a introdução; os primeiros passos para a organização das Diretrizes Curriculares Municipais; as concepções de homem, criança, infância, aprendizagem, educação; a educação integral; a psicomotricidade relacional para o contraturno; objetivo; metodologia e avaliação; educação especial; biblioteca escolar; tecnologias de informação e comunicação; educação ambiental; leitura e escrita e letramentos.

Em sequência, apresenta “Tabelas do currículo mínimo” para cada ano escolar, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, por disciplinas. Estas tabelas abordam conteúdos mínimos, mapas conceituais, estratégias, orientações didáticas, recursos, objetivos e habilidades. O documento curricular do município de Brusque expressa listagens programadas para o trabalho pedagógico, desde a educação infantil, parecendo cercar as possibilidades de encantamentos, interações e brincadeiras e característico das culturas infantis.

Com relação à aproximação entre as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental percebemos que, na listagem de objetivos/ habilidades da pré-escola, é citado como uma das estratégias, “conhecer as dependências da escola, suas funções e as pessoas que as ocupam”. Em seguida, no 1º ano do Ensino Fundamental, traz a “apresentação do espaço escolar e seus funcionários”. Estas duas estratégias, uma para a pré-escola e outra para o 1º ano, vislumbram uma possibilidade de apresentação dos espaços, mas não contemplam em si uma possibilidade de articulação entre professores, crianças e comunidade, distanciando-se muito de uma concepção de transição que valoriza a não ruptura nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Neste documento, conforme os dados evidenciados na pesquisa, destacam-se textos a respeito da escrita e da leitura, trabalho realizado em sala de aula, questões relativas à linguagem escrita, letramentos e Atendimento Escolar Especializado. A respeito da transição, esta diretriz curricular não apresenta abordagens ou estratégias pedagógicas.

A *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar: Educação Infantil* (2010) é apresentada na perspectiva de ser “norteadora da organização do trabalho pedagógico para e com as crianças” (GASPAR, 2010). Abre-se a leitura com os “Direitos Fundamentais das Crianças”, acompanhados de fotografias das crianças e adultos em espaços de Educação Infantil do município. As imagens são ilustradas com frases e palavras que expressam o

momento vivido pelas crianças, em seus direitos à brincadeira, bem como no que se refere à atenção individual, à importância de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, à alimentação sadia, aos movimentos em espaços amplos, ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, à proteção, afeto e amizade, à expressão de seus sentimentos, à especial atenção durante o período de adaptação, ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa. Se observarmos do ponto de vista da Sociologia da Infância, estas imagens representam intenções de respeito aos direitos fundamentais das crianças, dos quais adultos e crianças vivenciam momentos de afeto, respeito e delicadeza. O enfoque dado aos direitos das crianças na construção desta proposta, evidencia atitudes respeitadas, éticas e cuidadosas com o tempo e a rotina do grupo populacional nos espaços institucionais.

Segundo os dados obtidos, essa proposta pedagógica foi construída nos anos de 2002 a 2004, e revisitada nos anos de 2009 e 2010. Os textos foram escritos pelos professores e gestores dos Centros de Desenvolvimento Infantil - CDIs em momentos de estudo e formações. Quanto à especificidade da educação para a pequena infância, o município de Gaspar recorreu à legislação vigente, fundamentando-se na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos Parâmetros de Qualidade e em pesquisas publicadas em artigos e livros sobre a Educação Infantil.

Destacam-se nos textos pontos que sinalizam um trabalho pedagógico voltado ao cuidar e ao educar pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estes estão expressos num conjunto de elementos: “rotina, estruturação, tempo, espaço, currículo para Educação Infantil, documentação pedagógica” (GASPAR, p. 16). Para o planejamento pedagógico, sistematizado na abordagem metodológica de projetos, são considerados três eixos específicos para a educação da criança de 0 a 5 anos: interações, linguagens e brincadeiras. Contudo, no que se refere à questão da transição das crianças da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental, não foram identificadas estratégias específicas nas propostas curriculares do município de Gaspar, ainda que haja a preocupação em diferenciar o trabalho pedagógico diante das especificidades da Educação Infantil, reafirmando a importância do brincar para as crianças desta faixa etária, mesmo aquelas que estão no primeiro ano do Ensino Fundamental.

As *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Pomerode* (2012), por sua vez, têm início com a apresentação do percurso, da importância

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

deste documento e de como percebeu-se a necessidade de sistematizar e construir um referencial teórico para a proposta de educação infantil da rede municipal. O documento reúne o resultado do trabalho de professores a partir de estudos e com base na experiência construída ao longo dos anos. Neste documento está indicado que profissionais da educação infantil participaram de formação continuada nos anos de 2010 e 2011 para estudo e elaboração das diretrizes. Elaboraram um mapa conceitual como ponto de referência para o planejamento e organizaram possibilidades metodológicas que estão apresentadas no documento, ilustrado com fotografias de algumas crianças em espaços institucionais. Para a escrita, houve a assessoria de professores, e o trabalho foi coordenado pela gerência de Educação Infantil - Secretaria de Educação e Formação Empreendedora.

O documento aborda o histórico da Educação Infantil no Brasil, com seus reflexos na municipalidade, destacando a trajetória dos primeiros espaços de cuidado e educação de crianças. Afirma a tradição germânica da cidade, no sentido de preservá-la e coloca o município na condição de cidade “aberta à modernidade” (POMERODE, 2012, p. 10), pontuando que apesar de prever políticas para assegurar o direito à Educação Infantil, ainda têm muitas crianças aguardando vagas. Observamos que o documento cita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, integrando as funções de educar e cuidar na realização do trabalho que tem “como meta contemplar atitudes [...]; procedimentos [...]; os conceitos [...] e os fatos[...], procurando seguir princípios éticos, políticos e estéticos.” (POMERODE, 2012, p. 20).

O mesmo texto faz referência à criança, enquanto sujeito, na transição entre os tempos, e destaca que o “tempo-relógio” não deve ser o condutor do planejamento do professor, mas sim o tempo da criança em vivenciar o que lhe é proposto, nos experimentos e descobertas. Afirma-se que “ao organizar a rotina é importante estabelecer transição entre um tempo e outro, entre uma atividade e outra. Assim as crianças passam de um tempo ao outro com maior segurança.” (Pomerode, 2012, p. 35). Entretanto, nas propostas deste documento, tanto nos textos da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, também não encontramos referência à questão da transição da criança entre as duas etapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das propostas e diretrizes curriculares municipais de Blumenau, Brusque, Gaspar, e Pomerode observa-se que, no que tange à transição e à existência de estratégias para o seu desenvolvimento sem tensões e/ou rupturas, nenhum dos quatro

municípios pesquisados apresentam estratégias concretas evidenciadas nos documentos analisados. Ainda que sistematizados a partir de um processo de elaboração coletiva pelos profissionais da educação, verificamos que apresentam escassas reflexões a respeito da transição entre as primeiras etapas da Educação Básica, o que é preocupante, se este se refletir como um microcosmo dos demais municípios.

Entende-se que os documentos em si podem demonstrar a responsabilidade com a educação, o cuidado e a singeleza no respeito com o tempo da criança em viver a sua infância nos espaços institucionais, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Contudo, o que parece se repetir é a listagem de procedimentos, minimizando e diminuindo as possibilidades de interações, aprendizagens e encantamentos. E aqui, vale reforçar que os procedimentos de transição precisam ser viabilizados de tal forma que atendam as normativas nacionais referentes, promovendo estratégias que efetivamente garantam a articulação das dimensões orgânica e sequencial, bem como a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Sem a pretensão de encerrar o assunto, ressaltamos o lugar de respeito que ocupam as crianças na vivência de suas infâncias em espaços institucionais e coletivos, sejam eles de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Assim, a preocupação com a educação, com o cuidado, com a singularidade e com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças consiste também em prever possibilidades para que a transição entre as primeiras etapas da Educação Básica seja segura, acolhedora e respeitosa e, ademais, seja garantida nas normativas legais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLUMENAU (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica I - Educação Infantil – Volume I**. Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 59**. Institui nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica de 11 de novembro 2009.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei n. 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, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil - Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para inclusão das crianças de 6 anos de idade.** 2ed. Brasília: MEC-SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRUSQUE (SC). Prefeitura de Brusque. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais.** Nova Letra, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, 2011. p. 55-79.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de la infancia.** Nuevas perspectivas. Madrid: Síntesis, 2006.

GASPAR (SC). Prefeitura de Gaspar. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal Educação Infantil.** Gaspar, 2010.

POMERODE (SC). Prefeitura Municipal de Pomerode. Secretaria de Educação e Formação Empreendedora. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.** Pomerode, 2012.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, 2011. p. 32-52.

DA INVENÇÃO DA INFÂNCIA À (RE)INVENÇÃO DA FORMA ESCOLAR¹

Hercília Maria Fernandes²

RESUMO

A predominância de um modo escolar de socialização, sistemática e metodologicamente orientado de ensinar e educar as crianças, é uma construção sócio-histórica recente se se considerar os trajetos da existência infantil associados à institucionalização da infância em formações escolares específicas. Em relação à história e à educação no e do Ocidente, articula-se a diversas transformações ocorridas na modernidade, que contribuíram para delimitar novas maneiras de se conceber e de se relacionar com a infância, ocasionando a pedagogização das relações sociais entre adultos e crianças. Com base nesse entendimento, o artigo objetiva refletir a evolução do sentimento de infância em observância à constituição histórica da categoria “aluno”. O texto apoia-se no entendimento teórico-metodológico da forma escolar e na história social da infância, que, articulados à filosofia da educação e ao pensamento pedagógico, permitem pensar os modos de educar e ensinar as crianças nas instituições educativas contemporâneas como apropriações de práticas escriturais-escolares da pedagogia pautadas em uma idealização da natureza infantil.

Palavras-chave: Infância, Pedagogia, Modo de socialização, Forma escolar, Natureza infantil.

INTRODUÇÃO

A predominância de um modo escolar de socialização, sistemática e metodologicamente orientado de ensinar e educar as crianças, desde a mais tenra idade, é uma construção sócio-histórica recente se se considerar os “trajetos da existência infantil” – fazendo empréstimo da pesquisadora Carlota Boto (2002) – associados à institucionalização da infância em formações escolares específicas.

Em relação à história e à educação no e do Ocidente, articula-se a diversas mudanças ocorridas no plano das ideias e das práticas socioculturais, motivadas por várias transformações de ordem política, econômica, cultural e científica. A emergente industrialização e urbanização, assim como a invenção da prensa tipográfica, circulação do livro e secularização da leitura, por volta dos séculos dezesseis e dezessete, impuseram novas

¹ As discussões propostas neste trabalho relacionam-se à abordagem teórico-metodológica e aos percursos historiográficos estabelecidos no primeiro capítulo da tese de doutorado intitulada: “Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)” (FERNANDES, 2018).

² Doutora e Mestra em Educação, na linha de pesquisa História da Educação (PPGE/UFRN). Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores (UFCG/CFP/UAE), Cajazeiras-PB. E-mail: fernandshercilia@hotmail.com.

exigências, habilidades técnicas, relações de trabalho, modos racionais de pensar e comportamentos civis socialmente desejáveis, assim como delimitaram a emergência da alfabetização para um número cada vez mais abrangente de crianças e adultos (ARIÈS, 1978; BOTO, 2002; NARODOWSKI, 1993; POSTMAN, 1999).

Essas mudanças estruturais ocorridas nas sociedades ocidentais entrelaçadas aos rigores e saberes de uma educação letrada, ao avanço da racionalidade pedagógica moderna e aliadas à constituição da família nuclear cristã burguesa e às descobertas da medicina, que favoreceram a diminuição da mortalidade infantil, e, conseqüentemente, o estreitamento de laços afetivos entre adultos e crianças, propiciaram a “descoberta da infância”, que, por sua vez, motivou uma nova forma de se conceber a criança e, com o novo entendimento, preocupações e modelos escolares específicos à sua educação (ARIÈS, 1978; BOTO, 2002; NARODOWSKI, 1993; POSTMAN, 1999).

Concomitantemente às transformações próprias da modernidade, o pensamento filosófico-pedagógico de Erasmo de Roterdã a Jan Amós Comenius, e, posteriormente, de Jean-Jacques Rousseau a Friedrich Wilhelm August Fröbel, além de colaborar para a expansão de uma nova forma de se conceber a criança, contribuiu para institucionalizar a infância ao tomar, por analogia, esse tempo inicial da vida humana em “tempo escolar”, em que se potencializam as faculdades perceptivas, motrizes e intelectivas humanas (CHARLOT, 2013; FERNANDES, 2018).

Ao associar o sentimento de infância ao tempo da sementeira, pautado na associação “natureza-desenvolvimento infantil” (BOTO, 2002; CHARLOT, 2013; FERNANDES, 2018; NARODOWSKI, 1993; ROCHA, 1997), o pensamento filosófico-pedagógico colaborou para orientar as ações que originariam o surgimento de um espaço específico e separado à infância; então regido pela dinâmica do relógio, pela diferenciação das idades, seriação e gradação dos assuntos e das atividades, apresentação e adequação dos materiais de ensino, e de uma nova relação pedagógica estabelecida com o mestre: a “escola infantil”.

Nessa nova constituição social, a instituição escolar é “reinventada” (POSTMAN, 1999); os castigos e as punições físicas abolidos; as linguagens, brincadeiras e jogos infantis valorizados durante o processo educativo. O tempo da infância se confunde ao tempo escolar e, conseqüentemente, transforma a criança em aluno. O antigo mestre-escola, até então concebido um artesão, torna-se um “especialista” da natureza, vivências e atividades próprias da infância (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Esse conjunto de traços que acompanhou a criação e consolidação da escola moderna, caracterizando os “novos” modos de ensinar e educar as crianças nas instituições infantis, sistemática e metodologicamente arranjados, define o que os historiadores sociais Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), denominaram de “forma escolar”. A forma escolar, filiada às ideias e às prescrições da pedagogia, impõe um conjunto de regras e uma predominância de relações pedagogizadas estabelecidas entre adultos e crianças, orientadas por uma prática distanciada, impessoal, desincorporificada, com a linguagem e com o mundo das simbologias.

Considerando o exposto, o artigo objetiva refletir a evolução do sentimento de infância em observância à constituição histórica da categoria “aluno”. Para tal feito, debate-se, no próximo item, a orientação teórico-metodológica do trabalho.

METODOLOGIA

Segundo Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), o modo de socialização das crianças em tempos e espaços particulares é definido, historicamente, pela forma escolar instaurada. É a forma escolar, por meio do “princípio de engendramento”, isto é, de “inteligibilidade”, que delimita “[...] o sentido, os diversos aspectos da forma em tempo e espaços específicos”, e, simultaneamente, “[...] a formação, o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10).

Nesse particular, para se compreender como determinados modos de socialização se definem historicamente, faz-se necessário o entendimento de que, assim como o surgimento de uma forma social se entrelaça a outras transformações, a forma escolar se vincula “[...] a outras formas, notadamente políticas” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12). Nesse sentido, para se refletir a especificidade do modo de socialização instituído pela forma escolar, faz-se necessário “[...] evocar as transformações às quais está ligada a emergência da forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Assumindo a abordagem teórico-metodológica desses historiadores sociais, o interesse do trabalho no tocante à historicidade da categoria “infância” não é comprovar a “paternidade” de sua construção social, atestando a legitimidade desta ou daquela noção. Entende-se que esse seria, inclusive, um projeto demasiadamente ambicioso, considerando que a própria história da infância no Ocidente não estabelece “consensos” acerca dessa gênese. A atitude investigativa e analítica do trabalho no tocante à categoria “infância”, desse modo, corresponde a uma intencionalidade sócio-histórica no sentido de fomentar uma

compreensão dos processos sociais que, devidamente entrelaçados, possibilitaram o desenvolvimento de uma nova forma de se conceber e de se relacionar com as crianças, delimitando modos de atuação escolar. Ao trabalho interessa o entendimento das relações estabelecidas entre Infância e Pedagogia, de modo a constituírem, orquestradamente, o “sentido e o uso” dos trajetos da infância; ou melhor, de sua institucionalização, mediante uma forma escolar pedagogicamente ordenada de socialização das crianças.

Tendo em vista esse entendimento, a metodologia se orienta na teoria da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), já anunciada, e na história social da infância (ARIÈS, 1978; POSTMAN, 1999), que, articuladas à filosofia da educação e ao pensamento pedagógico (BOTO, 2002; CHARLOT, 2013; NARODOWSKI, 1993), permitem pensar os modos de educar e ensinar as crianças nas instituições educativas contemporâneas como apropriações de práticas escriturais-escolares da pedagogia pautadas em uma idealização da natureza infantil.

OS TRAJETOS DA INFÂNCIA

Philippe Ariès (1978), em sua *História social da criança e da família*, ao privilegiar fontes iconográficas que retratam imagens da infância e da família burguesas, afirma certos traços da infância, caracterizando-a como uma produção histórica da modernidade. Segundo o historiador, a descoberta da infância se efetua na Europa por volta dos séculos dezesseis e dezessete, em decorrência do Mercantilismo que altera o sentimento e as relações sociais em face da infância, modificados com a emergente estrutura social.

No entendimento de Philippe Ariès (1978), as sociedades medievais ignoravam a infância em virtude da ausência do *sentiment de l'enfance*. Esse descaso ou indiferença se explicaria pelas condições demográficas desfavoráveis e pela alta taxa de mortalidade, que dificultavam o estreitamento de laços afetivos entre pais e filhos. Nascido em um contexto burguês, o sentimento de infância sustenta-se na inserção diferenciada da criança na sociedade, que deixa de assumir um papel produtivo nas relações sociais próximas, isto é, comunitárias, para tornar-se objeto e resultado de uma escolarização. Essa é a primeira abordagem do fenômeno investigado pelo historiador francês, e sustenta-se na tese de que:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Começou então um

longo processo de enclausuramento das crianças [...] que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1978, p. 11).

Essa separação das crianças do convívio comunitário adulto deve ser interpretada, segundo Philippe Ariès (1978), como uma das facetas do grande movimento de moralização dos homens promovido por reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Todavia, essa diferenciação da vida social da criança não teria sido possível, concretamente, sem “[...] a cumplicidade sentimental das famílias”. Esta é a segunda abordagem do fenômeno sublinhada pelo historiador.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressou sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida (ARIÈS, 1978, p. 11-12).

A consciência da particularidade da vida infantil produz, no entanto, formas distintas de se conceber a infância, expandindo-se em caráter contraditório: se de um lado, a criança passou a ser idealizada e paparicada, por sua ingenuidade e estado de pureza; de outro, foi identificada pela incompletude de sua natureza singela, somente corrigível por meio de uma rígida educação moral.

Para Philippe Ariès (1978), esse sentimento da infância pode ser melhor percebido pelas reações críticas que provocou no fim do século dezesseis e, especialmente, no século dezessete. Algumas pessoas rabugentas, entre elas o filósofo humanista Michel de Montaigne, consideravam inadmissível a atenção demasiada dispensada às crianças, então vislumbrada como paparicação.

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (MONTAIGNE, s/d, apud ARIÈS, 1978, p. 159).

Esses dois sentimentos de infância colaboraram para orientar práticas adultas distintas no Ocidente. Ao passo que a criança foi concebida como um ser diferenciado do adulto, as paparicações no âmbito privado das relações tornaram-na fonte de distração dos adultos, o que provocou o seu enclausuramento na esfera da domesticidade. Paralelo a esse sentimento, surgido no berço familiar burguês, edifica-se, também, um sentimento de rejeição por parte de

educadores e moralistas, e, com a recusa, a precocidade da moralização dos infantes. Sendo assim, é entre os educadores e os moralistas do século dezessete que ver-se formar um sentimento de infância que tem por base o interesse psicológico e a preocupação moral das crianças. Entretanto, ao contrário da distração e da brincadeira infantis, “[...] não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la” (ARIÈS, 1978, p. 163).

Seguindo a orientação historiográfica de Philippe Ariès, o sociólogo norte-americano Neil Postman considera em o livro *O desaparecimento da infância* (1999) que a concepção de infância tivera um prenúncio no mundo grego, sendo ampliada pelos romanos e ressurgida na Renascença, após a revolução promovida pela palavra impressa, que socializa a necessidade de alfabetização, multiplica e torna rotineiras as escolas, hierarquiza o conhecimento por faixa etária, dissemina noções de pudor; estabelecendo limites bem demarcados entre adultos e crianças. Para Neil Postman (1999), o sentimento de infância se desenvolveu no Ocidente pela necessidade de se demarcar a vida do adulto e não de conceituar a criança em si.

Aceitando em grande medida as teses de Philippe Ariès (1978), ou tirando partido delas, Neil Postman (1999) acena que: “Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como construção social e como condição psicológica, surgiu por volta do século XVI e chegou refinada aos nossos dias” (POSTMAN, 1999, p. 12). Partindo desse pressuposto, o autor defende que o nascimento da infância se associa a alguns processos iniciados e propagados na e pela modernidade, quais sejam: a noção de vergonha; as concepções e teorias analíticas do desenvolvimento infantil; e a expansão da cultura letrada patrocinada pela invenção da prensa tipográfica e posterior secularização da leitura e da alfabetização socializada.

Conforme seu entendimento, os gregos foram os primeiros povos ocidentais a prenciar um sentimento de infância. Mesmo não tendo inventado a infância, os gregos “[...] chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhes as raízes (POSTMAN, 1999, p. 22). Os romanos, por sua vez, ao tomarem emprestado dos gregos a ideia de escolarização, “[...] desenvolveram uma compreensão da infância que superou a noção grega”. A arte romana, por exemplo, revela “[...] uma ‘extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental da Renascença (POSTMAN, 1999, p. 22). Nesse sentido, os romanos podem ser considerados os primeiros povos a estabelecer “[...] uma conexão entre a criança em crescimento e a noção de vergonha”. Sendo esta relação um

marco decisivo na evolução do conceito de infância; considerando que: “[...] sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir” (POSTMAN, 1999, p. 22-23).

A tese de Neil Postman se sustenta no fato ou na argumentação de que a invasão dos Bárbaros do Norte provocou um colapso cultural à civilização romana, o sepultamento da cultura clássica e a imersão da Europa na chamada Idade das Trevas e depois na Idade Média, destacando quatro pontos que considera especialmente relevantes para a história da infância: “O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos três, é que desaparece a infância” (POSTMAN, 1999, p. 24).

Assim sendo, o sentimento de infância renunciado pelos gregos e romanos teria desaparecido durante a Idade Média, com a perda progressiva da capacidade de ler e de interpretar o mundo pela população. Esse acontecimento não implicou, porém, na perda do alfabeto, mas no surgimento de uma alfabetização corporativa, que patrocinou a aparição de especialistas (escribas) e fez desaparecer a ideia essencial da alfabetização: “Se a caligrafia chama a atenção para si mesma ou é ambígua, a ideia essencial da alfabetização está perdida ou, para ser mais preciso, está perdida para a maioria das pessoas” (POSTMAN, 1999, p. 25).

Com a perda da alfabetização socializada e, sobretudo, da capacidade de ler e interpretar o que se escrevia, que se restringia a uma atividade de especialistas, perdeu-se a capacidade de diferenciar a criança e o adulto. A leitura, nesse sentido, pode ser concebida, no entendimento de Neil Postman (1999), como o “flagelo da infância”, já que cria uma diferenciação: a idade adulta.

A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A literatura de todos os tipos – inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras – reúne e guarda segredos valiosos. Assim, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. (POSTMAN, 1999, p. 27, grifos nossos).

Sendo a literatura uma construção social portadora de segredos valiosos, as crianças precisam, em um mundo letrado, transformar-se em adultos para apropriar-se dos segredos culturais da vida adulta. Exigência que não condiz a um mundo não letrado, onde não há a emergência de se distinguir com exatidão a criança e o adulto; tendo em vista que “[...] existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar *sobre* como entendê-la” (POSTMAN, 1999, p. 27-28, grifo do autor).

Nesse contexto, os comportamentos medievais se caracterizavam “[...] pela infantilidade entre todos os grupos etários” (POSTMAN, 1999, p. 28). E a infância, enquanto

tempo particular da vida, terminava aos sete anos, no momento em que as crianças passavam a dominar as palavras e podiam falar e compreender o que os adultos falavam e compreendiam. Ou seja, a idade dos sete anos foi historicamente entendida, sobremaneira pela Igreja Católica, como tempo da vida em que “[...] se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão” (POSTMAN, 1999, p. 28).

Mesmo com a existência de escolas ligadas à Igreja e a particulares, na Idade Média não havia, ainda, uma ideia consolidada de educação primária; ao menos dentro dos moldes conhecidos da escola moderna. Ausentava-se, na acepção de Neil Postman (1999, p. 29), um conceito de educação letrada. O modo medieval de aprendizagem é o da oralidade; isto é, caracterizava-se, essencialmente, “[...] na prática de algum serviço – o que poderíamos chamar de ‘estágio de trabalho’” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Pela ausência de um conceito de educação letrada, os modos medievais de ensinar e educar das crianças se diferenciavam, substancialmente, da forma escolar instaurada na Europa por volta dos séculos dezesseis e dezessete, podendo ser identificados pela “[...] falta de gradação nos currículos de acordo com a dificuldade do assunto, pela simultaneidade no ensino das matérias, pela mistura das idades e pela liberdade dos alunos” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Esse conjunto de ausências explicaria o fato de um menino da Idade Média, por exemplo, iniciar a escolarização por volta dos dez ou mais anos de idade. Esse aluno da escola medieval podia considerar normal – é possível a inferência – “[...] encontrar adultos de todas as idades na sua turma e não se julgava diferente deles” (POSTMAN, 1999, p. 29). Não havia, portanto, qualquer correspondência das idades às atividades, dos materiais de ensino às matérias estudadas. A repetição das lições consistia, igualmente, uma prática rotineira. O mestre-escola necessitava atualizar, continuamente, os alunos, que costumavam chegar à escola, também, de maneira ininterrupta.

Esses traços da escola medieval, então caracterizados por ausências, implicam na noção de que no mundo medieval “[...] não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 1999, p. 29).

A ausência de uma noção de vergonha, que se soma à ausência de uma concepção de educação letrada, explicaria a ausência do sentimento de infância na Idade Média. Imersa no mundo da oralidade, desfrutando as mesmas vivências sociais adultas, e distanciada das

inibições e prescrições das instituições segregadoras, a criança medieval tinha acesso à boa parte dos comportamentos comuns à cultura oral. Ou seja,

O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra. [...] *não havia, em separado, um mundo da infância*. As crianças compartilhavam os mesmos jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fadas. *Viviam juntos, nunca separados* (POSTMAN, 1999, p. 30, grifos nossos).

Uma mostra desse entendimento pode ser encontrada nas pinturas do artista flamengo Pieter Bruegel (Breda, 1525/1530 [?] - Bruxelas, 1569). Em suas obras, que retratam práticas sociais camponesas nas aldeias, o artista ilustra homens e mulheres embriagados, trocando carícias e gestos de luxúria na presença de crianças e jovens. Conforme a interpretação de Neil Postman,

Os quadros de *Brueghel* [...] mostram-nos duas coisas de imediato: *a incapacidade e falta de vontade da cultura de esconder qualquer coisa das crianças*, que é uma parte da ideia de vergonha, e *a ausência do que ficou conhecido no século dezesseis como civilidade*, que é a outra (POSTMAN, 1999, p. 30, grifos nossos).

Em referência à obra do sociólogo Norbert Elias, *The Civilizing Process: The History of Manners* (1978), que evidencia a mentalidade e os comportamentos sociais típicos aos processos civilizatórios das idades média e moderna, Neil Postman (1999) destaca que a ideia de esconder os impulsos sexuais das crianças constituía uma noção estranha aos adultos, e a ideia de proteger as crianças dos segredos sexuais até então era desconhecida. Na Idade Média, segundo destacou o trabalho de Philippe Ariès (1978), eram concebidas práticas naturais os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças. Esses gestos, para a mentalidade medieval, não passavam de brincadeiras maliciosas...

As indiferenciações nas relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças reforçam a ideia de que inexistia até o raiar da modernidade uma concepção consolidada de infância. Sendo as razões dessa inexistência explicadas, conforme se adiantou, por uma estrutura de ausências: “A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (POSTMAN, 1999, p. 30).

Contrariando a tese de Philippe Ariès, o sociólogo norte-americano contesta a importância atribuída pelo historiador francês à alta taxa de mortalidade infantil como forma de explicar a ausência do sentimento de infância nas famílias medievais. Mediante os dados

de sua pesquisa, na cidade de Londres, por exemplo, durante os anos de 1730 a 1779, metade das pessoas mortas dizia respeito a crianças de cinco anos de idade. Realidade que não impediu que a Inglaterra desenvolvesse, durante o século dezoito, uma ideia de infância. E essa nova consciência acerca da infância se associa, segundo Neil Postman (1999, p. 32), a “[...] um novo ambiente comunicacional [que] começou a tomar forma no século dezesseis como resultado do surgimento da imprensa e da alfabetização socializada”.

A explicação mais coerente no tocante à inexistência do sentimento de infância na Idade Média corresponderia, assim, à ausência de uma cultura letrada baseada na racionalidade escrita. A invenção fundante, motivadora de uma nova forma de se conceber a infância e, conseqüentemente, de modificar o tratamento social direcionado às crianças, condiz à criação da prensa tipográfica e, com a sua constituição, a emergência do livro impresso e da alfabetização socializada. Ao ser inventada, a imprensa cria “[...] uma nova definição de idade adulta *baseada na competência de leitura* e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância *baseada na incompetência de leitura*” (POSTMAN, 1999, p. 32, grifos do autor). Nas palavras do autor:

Antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário. Por isso é que, antes do século dezesseis, não havia livros sobre criação de filhos e pouquíssimos sobre mulheres no papel de mães. [...] é que jovens tomavam parte na maioria das cerimônias, inclusive funerais, não havendo razões para protegê-los da morte. E por isso não havia literatura infantil. [...] é que não havia livros de pediatria. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura. [...] A linguagem de adultos e crianças também era a mesma. Não há, por exemplo, em lugar algum referências à maneira de falar das crianças antes do século dezessete (POSTMAN, 1999, p. 32-33).

Se reportando aos ensinamentos oferecidos por Harold Innis, Neil Postman destaca três efeitos gerados pela inserção de uma nova tecnologia comunicacional às interações sociais, que, por sua vez, repercute simbólica e materialmente nas formas de pensar e agir, quais sejam: alteram a estrutura dos interesses (as coisas em que pensamos); o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos); e, a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem) (POSTMAN, 1999, p. 37).

Sendo assim, ao possibilitar a produção de livros impressos em série, a prensa tipográfica cria “[...] um ambiente psicológico dentro do qual os reclames de individualidade se tornaram irresistíveis”. Como consequência, “[...] o individualismo se tornou uma condição psicológica normal e aceitável” (POSTMAN, 1999, p. 41). Com efeito, a prensa tipográfica

origina uma explosão do conhecimento que altera os papéis sociais atribuídos à vida adulta. Com a crescente circulação de ideias impressas, existir torna-se sinônimo de “[...] existir impresso” (MUMFORD, s/d, apud POSTMAN, 1999, p. 43). E, mediante essa nova constituição histórico-social, ser um adulto em pleno funcionamento exigia

[...] que o indivíduo fosse além do costume e da memória e penetrasse em mundos não conhecidos nem contemplados antes. Pois além da informação geral, como era encontrada em livros de ‘como fazer’ e guias e manuais variados, o mundo do comércio era, cada vez mais, constituído de papel impresso: contratos, escrituras, notas promissórias e mapas (POSTMAN, 1999, p. 43).

A palavra impressa patrocinada pela invenção da prensa tipográfica origina o homem letrado. Ao inventá-lo, deixa para trás as crianças. Até então, o interesse dos jovens, adultos e velhos centrava-se no aqui e agora, no imediato e local. É a ausência de uma cultura letrada que explicaria, segundo Neil Postman (1999), a inexistência de uma ideia de infância anterior à modernidade. Antes de sua constituição não havia necessidade de se conceber a criança diferentemente, já que adultos e crianças compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Todavia, quando a prensa tipográfica é inventada e se consolida sócia e historicamente, torna-se evidente “[...] que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica” (POSTMAN, 1999, p. 50).

A aparição do conceito de infância pode ser entendida, dessa maneira, em decorrência de uma necessidade da modernidade. Após constituição de uma cultura letrada, pautada na emergência da escrita e da leitura, os jovens teriam de se tornar adultos. Para alcançar esse estatuto, teriam que aprender a ler e a escrever, e, portanto, precisariam de educação formal. Nesse processo, a civilização europeia reinventa as escolas. Ao reinventá-la, “[...] transformou a infância numa necessidade” (POSTMAN, 1999, p. 50).

O conceito de infância evoluiu, tendo em vista o entendimento exposto, com a escolarização das crianças, e, conseqüentemente, de suas famílias. Não constituiu, entretanto, uma sucessão histórica linear e homogênea. Nos países onde a instrução se apresentava mais valorizada, havia maior educação escolar e “[...] onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente” (POSTMAN, 1999, p. 53). Como essa educação escolar se destinava a formar adultos instruídos, os jovens passaram a ser concebidos não mais como adultos em miniaturas, mas como adultos ainda não formados. A aprendizagem escolar se identificou, desse modo, “[...] com a natureza especial da infância” (POSTMAN, 1999, p. 55).

Com a emergente escolarização, a infância torna-se “[...] uma descrição de um nível de realização simbólica” (POSTMAN, 1999, p. 56). O término do seu primeiro estágio se concretizava quando o domínio da fala era alcançado. O segundo, quando iniciava o tempo de aprendizagem da leitura. Todavia, a relação entre educação e idade cronológica necessitou de algum tempo para se desenvolver. As primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas. A diferenciação por idade só veio a ocorrer mais tarde. Todavia, a organização de classes escolares como “[...] uma hierarquia de ‘competência de leitura trouxe a compreensão da natureza especial da infância ou adolescência e da ideia de que dentro dessa infância ou adolescência existia uma variedade de categorias’” (POSTMAN, 1999, p. 56-57, grifo do autor).

Como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os estágios da infância se tornaram visíveis (POSTMAN, 1999, p. 57). E quando o modelo de infância ganhou forma, o modelo de família também foi alterado. O acontecimento primordial relacionado à infância e à família modernas, como enfatizou, igualmente, Philippe Ariès (1978), foi a invenção e posterior expansão da “forma escolar”. Nessa nova constituição histórica e social, a família foi encarregada de exercer novas funções educacionais e religiosas.

Com a imensa oferta de livros, especialmente escolares, os pais foram incentivados a exercer os papéis de educadores e teólogos, tendo que se preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos e, simultaneamente, pessoas tementes a Deus. Nesse sentido, a família moderna, isto é, como instituição educativa, inicia “[...] com a tipografia, não só porque a família tinha de assegurar que as crianças recebessem educação na escola, mas também porque tinha que proporcionar uma educação suplementar em casa” (POSTMAN, 1999, p. 58).

Essas novas formações sociais foram, em larga medida, ditadas pela própria natureza dos livros e das escolas. Ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares mediante a idade cronológica dos jovens, os pedagogos “[...] inventaram, por assim dizer, os estágios da infância” (POSTMAN, 1999, p. 59). O domínio sobre o alfabeto e, posteriormente, o domínio de habilidades e conhecimentos organizados para as etapas seguintes constituíram não somente o programa escolar do que, como e quando ensinar, mas, também, uma definição do desenvolvimento infantil. Ao criarem a gradação do conhecimento

e as habilidades escolares, “[...] os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil” (POSTMAN, 1999, p. 60).

As argumentações de Neil Postman (1999), que se vinculam à história da infância, podem ser refletidas em diálogo à filosofia da educação. Entre a Renascença e o Século das Luzes, no dizer da pesquisadora Carlota Boto (2002, p. 14), a categoria aluno torna-se “[...] a grande referência de compreensão da criança construída pela modernidade”. Desde o século dezesseis, intelectuais humanistas, entre os quais se destacam Michel de Montaigne e Erasmo de Roterdã, rejeitavam a alternativa escolar como desdobramento da Escolástica. Em suas obras, ao enfatizarem “[...] a urgência quanto ao desenvolvimento da natureza da criança no âmbito de seu processo educativo”, esses pensadores da Renascença defendiam a ideia de “[...] que a escolarização seria, por definição, incapaz de apreensão da índole própria da criança, naquilo que poderia ser considerado [...] como moderno sentimento de infância” (BOTO, 2002, p. 16).

As inclinações naturais das crianças passaram a ser entendidas, porém, conforme enfatiza Neil Postman (1999), não apenas como um empecilho à aprendizagem livresca, mas, igualmente, como expressão de mau caráter. A natureza infantil foi submetida ao “[...] interesse de se conseguir uma educação satisfatória e uma alma purificada”; exigindo o controle e a superação da própria natureza, que se tornou “[...] uma das características definidoras da idade adulta e, portanto, uma das finalidades essenciais da educação; para alguns, a finalidade essencial da educação” (POSTMAN, 1999, p. 61).

Nesse sentido, com a consciência adulta acerca da particularidade da infância e diferenciação dos tempos da vida pela racionalidade pedagógica moderna, a infância passou a representar, como enfatizou Mariano Narodowski (1993, p. 18), em sua tese de doutorado intitulado *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*, “[...] o ponto de partida e o de chegada da pedagogia”. Ao conceber a infância como “[...] motivo de seus desvelos e a fonte de suas preocupações”, a pedagogia expressa um “múltiplo jogo”. Por um lado, se proclama “[...] tributária do conceito moderno de infância”. Por outro, “[...] abstrai todas as características históricas da infância humana” (NARODOWSKI, 1993, p. 18).

Articulada aos trajetos da existência infantil, isto é, aos processos sociais que permitiram a construção de um novo sentimento de infância, a pedagogia encontra na criança

[...] seu argumento irrefutável para intervir na educação e reeducação através da escola, para participar da formação de seres humanos e grupos sociais. Para o pedagogo, a infância é o passaporte para a sua própria inserção em um futuro possível, futuro no qual os homens viveriam, em grande medida, de acordo com o que fora realizado por eles antes, nos anos de sua infância

e, conseqüentemente, nos anos de sua educação (NARODOWSKI, 1993, p. 19).

Com a elaboração analítica da infância pela pedagogia, a criança passou a ser concebida, historicamente, enquanto ligada à atividade escolar. A pedagogia produz, então, um amplo corpo teórico-explicativo a partir da “infância em geral” (psicologia, psicanálise, pediatria) e a “infância em situação especificamente escolar” (psicologia educacional-pedagogia): “A primeira estuda a criança, a segunda se relaciona a uma infância integrada em situações especializadas em produzir adultos: a escola. O objeto desta última é unicamente a criança enquanto aluno” (NARODOWSKI, 1993, p. 20).

No campo da teoria e da prática educativa escolar, a pedagogia configura, assim, a existência da infância “[...] como corolário a partir do qual se desenvolverão os atributos inerentes ao domínio do seu objeto específico”. A criança torna-se, desse modo, “[...] a base para a construção teórica do aluno. A criança é o pressuposto irrefutável, alicerce privilegiado do edifício da educação escolar” (NARODOWSKI, 1993, p. 20).

Em o artigo *Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação* (1993), a pesquisadora Eloisa Acires Candal Rocha reforça a tese defendida por Mariano Narodowski (1993) de que a infância se tornou, a partir da modernidade, um “[...] suposto universal da ação e da produção pedagógica” (ROCHA, 1997, p. 24). Para a autora, a intervenção pedagógica direcionada às crianças tem oscilado, constantemente, entre o “[...] desabrochar de uma formação humana conduzida pela natureza e a disciplinação e a conformação a regras e modos sociais dominantes, dos quais resultam diferentes formas de transgressão” (ROCHA, 1997, p. 22).

Ao elaborar uma análise particular da infância em situação escolar, a pedagogia estabelece uma série de normalidades quanto ao desempenho das crianças e, simultaneamente, direciona regularidades à orientação das ações educativas. Ao vincular-se às ideias de natureza e de evolução natural do desenvolvimento infantil, a pedagogia subtrai a condição histórica da criança, reduzindo-a a uma concepção abstrata e universal da infância (ROCHA, 1997).

Em a *Desmistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, Bernard Charlot (2013) ressalta, ao analisar a função do conceito de natureza no pensamento pedagógico, que a natureza da criança, na pedagogia tradicional, “[...] é considerada corrompida e a educação deve livrá-la dessa corrupção; sendo assim, a educação tem de ser a inculcação de regras e luta contra o corpo, fonte dos pecados” (CHARLOT,

2013, p. 37). Na pedagogia nova, a criança é concebida, naturalmente, como “[...] inocente, criativa, espontânea e a sociedade adulta é que corrompe e esteriliza sua criatividade; portanto, o papel da educação é o de proteger a natureza da criança e conferir-lhe a dignidade social sem viciá-la” (CHARLOT, 2013, p. 37). Embora as representações de mundo e do ser humano se apresentem diferenciadas, em ambas as pedagogias, “[...] a educação é tida como luta contra uma corrupção da natureza ideal do homem, quer seja esta definida pelo paraíso perdido ou pelo contrato social a ser construído” (CHARLOT, 2013, p. 37).

Segundo Bernard Charlot (2013), ao definir a cultura com base em critérios filosóficos, a pedagogia conseguiu transformar os problemas da educação em problemas autônomos, teorizados como um sistema ideal. Para o pensamento pedagógico, a educação concebida enquanto cultura deve realizar no homem a essência humana. Assim considerado, a educação deve permitir à criança realizar-se, desabrochar, tornar-se plenamente ela mesma. Mas qual o significado desse suposto “desabrochar”, quando são ignoradas as realidades sociais, econômicas e políticas? No entendimento de Bernard Charlot (2013), não se pode desabrochar no abstrato... Contentar-se em falar em desabrochar, sem considerar as condições concretas de vida dos sujeitos sociais, especialmente das crianças, é tornar-se “[...] vítima de um dos conceitos mais ideológicos que a pedagogia jamais produziu” (CHARLOT, 2013, p. 110-111).

As reflexões propostas por Bernard Charlot (2013) sobre o caráter mistificador das pedagogias tradicional e renovada podem ser examinadas nas obras *De pueris* (ROTTERDÃ, s/d), *Didática magna* (COMENIUS, 1985), *O Emílio ou Da educação* (ROUSSEAU, 2004) e *A educação do homem* (FROEBEL, 2001).

Nessas obras, a natureza infantil aparece associada à metáfora da semente ou planta, sendo essa construção ora associada ao ideário cristão da sementeira, ora a uma espécie de laicização do autor da natureza... – parafraseando Bernard Charlot (2013). Em ambas as abordagens, prevalece o suposto universal da infância enquanto portadora de uma natureza humana especial, que deve ser conhecida para ser potencialmente aprimorada pela cultura. Natureza que é preciso “podar” e, paradoxalmente, permitir que livremente desabroche...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de a infância ser possuidora de uma natureza especial passou a constituir, no arcabouço teórico-metodológico da educação tradicional e nova, objeto da pedagogia sistemática e metodologicamente orientada à transformação da criança em aluno, com vistas à

obtenção do estatuto adulto, considerado ideal dentro da escala evolutiva do ser humano (CHARLOT, 2013; FERNANDES, 2018; NARODOWSKI, 1993; POSTMAN, 1999).

Essa noção, que se desenvolveu articulada a uma finalidade formativa (POSTMAN, 1999), pode ser verificada nas “obras-mestras” da educação e da pedagogia do século dezesseis ao século dezenove, em que se destacam os nomes de Erasmo de Roterdã (1469-1536), Jan Amós Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), cujas produções escritas podem ser concebidas como inauguradoras de tradições pedagógicas; sejam vinculadas a concepções de mundo e de educação tradicionais ou renovadas.

Realidade que permite pensar os modos de ensinar e educar das crianças nas instituições de educação infantil como apropriações de práticas escriturais-escolares da produção pedagógica, que contribuíram para promover a pedagogização das relações sociais entre os sujeitos educativos, mediante a predominância de um modo de socialização da infância instaurado pela forma escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr., Moisés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

COMÊNIO, João Amós. **Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação).

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. Natal-RN: UFRN, 2018, 367 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (Rio Grande do Sul): Editora Universitária, 2001.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**. A conformação da pedagogia moderna. Campinas, 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 26, p. 21-33, jul./dez. 1997.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos); A civilidade pueril**. Apresentação, tradução e notas de Luiz Feracine. São Paulo, Editora Escala, s/d. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, n. 22).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 9-47, jun. 2001.

DE REFORMA EM REFORMA. UM SÉCULO DE HISTÓRIA NO ESPAÇO NORTE AMERICANO EM BUSCA DE UM CURRÍCULO DE MATEMÁTICA.

Luiz Fernandes da Costa¹

RESUMO

As discussões do século XIX nos Estados Unidos da América(EUA) apontam a Educação Progressiva como tradição nacional. A época a Matemática não tinha seu espaço delimitado, uma vez que diferentes nomenclaturas como Aritmética e Álgebra dificultavam seu enquadramento como disciplina. Com efeito, a partir da década de 1930 os cursos de formação de professores e administradores primam pela Pedagogia Progressista. Seguindo essa linha a Matemática passa a abordar problemas práticos como compras, vendas, seguros, tributos e orçamentos familiares, em detrimento de conteúdos acadêmicos como a álgebra e a Geometria. Com o advento da década de 1950 os EUA vivem o momento do Movimento de Matemática Moderna (MMM) o qual prioriza a Teoria de Conjuntos, sem a preparação sistemática dos professores. Na década de 1960 eminentes professores de Matemática criticam o MMM, que em 1970 perde o financiamento governamental. Nos anos de 1980 o Conselho Nacional dos professores de Matemática (NCTM) e “*Nation Risk*” dão conta da perda de qualidade do ensino de Matemática. Em 1990 é feita uma avaliação da educação, que culmina em 2000, com o documento Princípios e Padrões para a Matemática Escolar. Trata-se de uma reforma audaciosa com grande expectativa de êxito. O objetivo dessa produção é levantar a história das reformas e construção de currículos ao longo de um século em busca de um padrão de qualidade ensino. Adotou-se por modelo a pesquisa bibliográfica a partir das publicações disponibilizadas em periódicos e artigos, e outros que que nortearam as mudanças educacionais realizadas no país.

Palavras chave: História, Reforma, Currículo, Matemática, Estados Unidos.

¹ Professor Adjunto da Faculdade Machado de Assis – FAMA - RJ, doutorando em Epistemologia e História da Ciência pela Universidad Nacional Tres de Febrero – UNTREF – Buenos Aires – AR.
Luiz.fernandes2008@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões do século XIX nos Estados Unidos da América apontavam a Educação Progressiva como tradição nacional. Tal modelo buscava disseminar a visão humanística e democrática através da escolarização. Essa proposta educacional abraçada pelos americanos remonta a John Dewey – fundador do pensamento pedagógico, que marcou a instrução desse país com uma singularidade sem igual. Ainda nesse século a Matemática não estava delimitada satisfatoriamente. A começar pela indefinição em torno da nomenclatura no que diz respeito ao uso da Aritmética, ao uso da Álgebra (...) o que gerou questionamentos sobre a justificativa de tais ensinamentos. Segundo Smith (1905) foi constituída uma comissão para rever toda a Matemática, além de observar o tratamento dado a essa disciplina por outros países. Assim começa a longa caminhada para aproximar o ensino nos 50 estados da federação, cada um com o seu próprio sistema educacional. E nessa busca se observa a presença do progressismo, que atravessa a história americana durante todo o século XX.

DESENVOLVIMENTO

A partir de 1920 predomina a visão de que ensino e método são indissociáveis e por isso o conteúdo deve corresponder ao que se deve ensinar. A época havia um descompasso entre conteúdo a ser ensinado e método de ensino. Já o “como ensinar” era reservado a Pedagogia. Tais questionamentos foram respondidos por Kilpatrick em 1925, em seu livro *Fundamento e Método*. Esse autor era um dos líderes educacionais mais respeitados da América. O que é confirmado por Hirsch (1971) ao considerar Kilpatrick como a pessoa mais influente na introdução das ideias progressistas da escola americana. O progressismo é um modelo de educação que remonta a época de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e foi divulgado no século XX por John Dewey. Mas o que essa concepção traz de novo?

No modelo progressivo a Matemática deve ser estudada empiricamente e levar a descobertas. Como assevera Oliveira (1999, p.175) ao considerar essa disciplina como “uma forma de gerar conhecimentos e não como um corpo de conhecimentos”. Apesar de se questionar a relevância dos conhecimentos que podem ser gerados pelos alunos, alguns autores afirmam que se trata de algo possível. Um deles é Hirsch (1971) ao sustentar que “se pode e se deve proporcionar oportunidade em Matemática, em todos os níveis, que conduza a produção de trabalhos, e que pode ser considerado original e criativo” (HIRSH, 1971, p.27).

E quando se trata de ensino para as séries iniciais, Hatch (1995, p.37) compartilha da “ideia de que crianças, pelo menos durante parte de sua aprendizagem devem criar a sua própria matemática”. Já Goldenberg defende a formação dos alunos a partir de modelos de investigação nos quais deve predominar fatos e métodos. Segundo ele os alunos “deveriam também durante parte significativa do tempo de aprendizagem, dedicarem-se a atividade de descobrir factos” (...). O mesmo autor considera que o objetivo maior é o de levar o aluno a adquirir conhecimentos como um investigador perspicaz, e para isso é necessário fazer investigação, Goldenberg (1999, p.37). Mas a concepção Deweiana não compartilha da proposta do progressismo de Herbart² que prega educação como instrução. Para Dewey o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem fim em si mesmo, mas orientado a experiência. Corroborando que as ideias são hipóteses, e são verdadeiras se dirigidas por essa ação. Assim a proposta de John Dewey funciona como um pressuposto que incute uma nova visão de escola, que não apenas prepara para a vida, mas é a própria vida. E essa ideia que reúne vida e experiência, possibilita a reconstrução permanente do conhecimento. Em busca do êxito, a proposta valoriza as atividades manuais que podem possibilitar a resolução de problemas concretos. Nela a dinâmica de grupos e a divisão de tarefas facilitam o desenvolvimento do espírito colaborativo. O que resulta na mudança postural do aluno que deixa de assumir o papel de receptor e passa a interagir com o conhecimento do professor.

Partindo desses pressupostos, Kilpatrick afirma a importância da Matemática a partir de atividades práticas, e considera que se deve respeitar a opção do aluno em aceitar, ou não, em aprendê-la. Ocorre que ao se orientar a Matemática para habilidades práticas se prejudicou sobremaneira os conteúdos acadêmicos. O que se agravou com a interrupção dos estudos de Álgebra e Geometria, conteúdos pouco atrativos para os alunos (TENNENBAUM, p.105, 1951).

Ao assumir a presidência da Associação Nacional de Educação para reorganização do ensino secundário de Matemática, Kilpatrick reitera que nada deve ser ensinado em Matemática a menos que seu valor possa ser provado. Por fim recomenda que o currículo do Ensino Médio tradicional seja desenvolvido apenas com grupo seletivo de alunos nas áreas de interesse deles, como registra Tennebaum (1951). Em palestra na Universidade da Flórida, Kilpatrick procura

² o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) constrói uma estrutura teórica que se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação.

justificar sua posição ao afirmar que “temos que no passado o ensino de Álgebra e Geometria era para muitos, mas poucos foram alcançados”. Tais considerações nortearam o documento que parametrizaria o ensino da disciplina. A época o autor desfrutava do apoio de eminentes personalidades como Edward L. Thorn e David Snedden, fundador da Sociologia da Educação e secretário de educação de Massachusetts, que compartilhava também da ideia do ensino de Matemática eminentemente prático. Entretanto nenhum dos dois era professor de Matemática. As consequências foram notórias, o ensino de Aritmética sofreu fragmentação e a Álgebra, ao que parece, passou a ser considerada para maior parte dos alunos, como um assunto pouco funcional.

Acontece que na contramão alguns matemáticos ofereceram resistência a essa visão educacional. Um deles, David Eugene Smith, renomado historiador de Matemática, denunciou a falta de participação de professores na elaboração do documento. Afirmou que o que fora organizado só tinha um mentor, o senhor Kilpatrick. Esse aspecto é comentado por Osborne e Crosswhite (1970) com a consideração de que a Associação Americana de Matemática (MAA), desde 1916, contrapunha rigorosamente essa proposta, mas não conseguiu impedir a publicação do documento em 1920 por Philander P. Claxton.

Tal fato ocorreu porque o árduo trabalho da MAA se deu durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), razão pela qual, causou atraso na publicação do documento que fazia frente ao do produzido por Kilpatrick. E por conta desse contratempo a produção da associação foi recolhida em um volume com 625 páginas, sob o título “A Reorganização de Matemática no Ensino Secundário”, sendo publicada como “relatório de 1923” (OSBORNE e CROSSWHITE, 1970, p. 194 – 196). Segundo Esses autores a partir de então a sociedade se fortalece com a criação do Conselho Nacional de Professores de Matemática (NCTM), sendo o seu primeiro presidente o Sr. C. Austin. Um dos objetivos assumido pelo conselho foi garantir o ensino de Matemática nos moldes da Educação Progressista, colocando em prática as metas do relatório. A nova proposta garantiu a presença de professores nos estudos curriculares e reformas, que até então era feita por educadores reformadores. O relatório apresentou uma análise da Matemática escolar de forma ampla e irrestrita. Para esse alcance foi necessário uma extensa pesquisa sobre os currículos da escola secundária, e o conhecimento de como se processava a formação de professores em outros países. Também se discutiu questões relacionadas à Psicologia de Aprendizagem da Matemática, para justificar o ensino a partir de seu valor intrínseco e suas aplicações.

Com efeito, a partir da década de 1930 os cursos de formação de professores e administradores primavam pelo modelo da Pedagogia Progressista. Em apoio a referida iniciativa, todo o material didático e jornais de educação seguiam a tendência, conformando essa visão de educação através de reflexões e exercícios. Quanto ao currículo escolar era determinado a partir da necessidade e interesse das crianças, orientado por professores e não por disciplinas acadêmicas. Logo surgiu um clichê usado pelos educadores da época para justificar o modelo de ensino que era “nós ensinamos as crianças, não importa o assunto”.

Também nesse período surge o grupo Movimento e Atividade que reivindica a integração das Matemáticas que compõem às disciplinas da escola primária, já que essas eram ensinadas separadamente. Nelas a transmissão de conteúdos se dava a partir de uma visão holística, mal definida como observara Kilpatrick. Porém entre os defensores do movimento havia aqueles que sequer reconheciam que ler e aprender tabuada eram atividades legítimas do curso.

Em 1949, um novo grupo desponta em favor da educação. Trata-se do Movimento de Ajuste de Vida. Esse grupo defende maior atenção ao currículo da escola secundária. Considera que cerca de 60% dos alunos não possui capacidade intelectual para cursar o nível superior ou para realizar em Nível Médio cursos profissionalizantes (RAVITCH, 2000, p.328 –330). Em resposta às críticas apresentadas por diferentes vertentes, as autoridades educacionais propuseram que o ensino de Matemática abordasse problemas práticos como compras e vendas, seguros, tributos e orçamentos do cotidiano familiar. No entanto a nova proposta excluiu a Álgebra, a Geometria e a Trigonometria, uma vez que priorizava o atendimento a trabalhadores não qualificados, pessoas que não buscavam conhecimentos acadêmicos. Assim, apesar da insistência, a Educação Progressiva não trazia nenhum resultado satisfatório. Razão pela qual foi interrompida na década de 1950, já com o Ensino Médio bastante prejudicado. Concorreu para isso, o fato de se dar liberdade ao aluno de escolher a disciplina que desejava estudar, permitindo uma formação cheia de lacunas. A tabela de nº 1 traz os registros do que foi a educação progressiva.

Tabela 1: Porcentagens de alunos do ensino médio dos EUA matriculados em diversos cursos de Matemática

School Year	Algebra	Geometry	Trigonometry
1909 to 1910	56.9%	30.9%	1.9%
1914 to 1915	48.8%	26.5%	1.5%
1921 to 1922	40.2%	22.7%	1.5%

1927 to 1928	35.2%	19.8%	1.3%
1933 to 1934	30.4%	17.1%	1.3%
1948 to 1949	26.8%	12.8%	2.0%
1952 to 1953	24.6%	11.6%	1.7%
1954 to 1955	24.8%	11.4%	2.6%

Fonte: www.csun.edu/~vcnth00m/AHistory.html -acesso em 20 de abril de 2016

Com o advento dos anos de 1950 a Educação Progressiva foi interrompida e em seu lugar ganha destaque o Movimento de Matemática Moderna (MMM) que vai influenciar o ensino de Matemática por uma década. As discussões e abordagens lançam um novo olhar sobre o ensino. No entanto apesar da aceitação do novo paradigma por um número significativo de educadores havia muitas divergências entre os grupos que a defendiam. Pelo que foi necessário a apreciação do novo modelo por um grupo de psicólogos e matemáticos, sem que chegassem a um consenso. A década termina no ano de 1960 com a intervenção do psicólogo de Harvard, Jerome Bruner, o qual entregou um artigo ao CNTM que traz o seguinte relato:

Estou impressionado com o fato de que certas ideias do ensino de Matemática levem um estudante a menosprezar o uso das operações com números naturais da aritmética e se atribui como tendência a Teoria dos Conjuntos nas séries iniciais, assim como também as régua *cusinaire*...como possibilidades de descobertas. (TENNENBAUM, 1951, p.105)

Apesar dos desacordos, boa parte dos projetos dessa época compartilharam algumas características gerais. Inclusive os grupos de Matemática Moderna que produziram currículos que enfatizavam explicações lógicas coerentes com os procedimentos matemáticos ensinados nas escolas. Segundo Klein (2003) a *New Math* marcou espaço como um movimento para longe do anti-intelectualismo praticado na educação progressista durante a segunda metade do século anterior. Pela primeira vez os matemáticos estavam muito envolvidos em contribuir para os currículos de Matemática escolar da educação básica (k-12). Esse período é um divisor de águas, a partir do qual a educação ganha especial destaque, e também é o momento no qual proliferam discussões de diferentes extratos da comunidade escolar junto com a universidade e o governo. Todos em busca da qualidade de ensino de Matemática.

Cabe também citar que em 1951 surge um projeto elaborado por Max Beberman da Universidade de Illinois que perseguia como objetivo revitalizar a escola. O grupo Beberman, como ficou conhecido, contou com o apoio financeiro da *Carnegie Corporation* na produção

de livros do Ensino Médio contemplando as novas tendências de instrução. Em 1955, membros do Conselho de Educação estabeleceram uma comissão com objetivo de investigar as “Necessidades Matemáticas dos Jovens da Atualidade”. Nesse aspecto os professores de Ensino Médio e os matemáticos comissionados produziram um relatório com recomendações para um currículo mais atualizado, no qual foram elencadas e exigidas as competências necessárias para os estudos futuros. Segundo Raimi (1965) como fruto desse trabalho, organizou-se um livro para o 3º ano do Ensino Médio (k-12) contemplando os conteúdos de Probabilidade e Estatística.

Mas a educação ainda pôde contar com o apoio do *American Mathematical Society* que contribuiu para o desenvolvimento do novo currículo do Ensino Médio. Liderado por Edward G. Begle, da Universidade de Yale, o grupo criou programas de Matemática para o Ensino Médio da juventude e de outras faixas etárias. Apesar de ser a instituição mais influente na busca de um padrão de ensino, sua proposta era muito elementar, o que a fez perder espaço diante de projetos de maior envergadura. Diferentes propostas como ideias pareciam avançar, mas sem implementação, até que no outono de 1957, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) lança o seu primeiro satélite espacial. A notícia caiu como assombro na imprensa dos Estados Unidos, colocando em xeque a tecnologia americana. Fato esse que colaborou para dar visibilidade sobre o modelo de ensino de Matemática e Ciências oferecidos pela educação nesse país. A avaliação deu conta de que se tratava de um modelo de ensino ultrapassado e, portanto, inadequado para atender as demandas de um país em crescimento.

Em decorrência o Congresso Americano aceitou o desafio e criou a Lei Nacional de Educação com instruções para incrementar o curso de Ciências, Matemática e de Línguas Estrangeiras. E, ao mesmo tempo, em busca de universalização de atendimento escolar o país ampliou o número de escolas e o acréscimo de aulas para essas disciplinas. Conforme assevera Kline (2003), as ideias articuladas nos projetos são retomadas e no fim dos anos de 1950, matemáticos e professores de Matemática passam a produzir seus próprios textos, principalmente para os cursos de cálculos elementares. Ocorre que apesar dos avanços, alguns dos currículos organizados eram excessivamente formais, não contemplando satisfatoriamente as competências de base decimal e aplicações matemáticas. Seguia a mesma tendência os sistemas de bases de números diferentes da decimal. Segundo Askey (2001) esses conteúdos enfatizavam demasiadamente a Teoria dos Conjuntos, sem o devido preparo do professor para a nova abordagem. O que trouxe algumas consequências, a começar pelas críticas vindas principalmente dos pais de alunos.

Uma nova crise se instaura em 1962 com o manifesto de proeminentes matemáticos, dos quais 64 assinam uma carta sob o título Currículo de Matemática do Ensino Médio. Trata-se de uma crítica a Matemática Moderna, e ao mesmo tempo, traz orientações para uma futura reforma curricular. Kline (2003) ainda registra que o documento foi publicado pelo *American Mathematic Monthly*. Com a crise, o modelo de Educação Progressiva volta a disputar novo espaço. Colaborou para esse fim o livro de Alexander Sutherland Neill – Summerhill, publicado em 1960. O livro relata o cotidiano de uma escola progressista da Inglaterra. Em um dos trechos Neill escreve aos seus alunos o seguinte: “Se uma escola tem ou não tem um método especial para o ensino de divisão longa, isso não é significativo. A divisão longa deve ser ensinada para aqueles que querem aprender. E a criança que quer aprender divisão longa, não importa como será ensinado” (RAVITCH, 1996, p.387-388). A aceitação da nova ideologia foi tamanha nos Estados Unidos da América, com venda de cerca de 200 000 cópias anuais, tornando-se leitura obrigatória em universidades e cursos. Esse fato influenciou o surgimento das “escolas livres” que deram origem ao Movimento de Educação Aberta, mas que na verdade repetia os programas progressistas como dantes, nas quais as crianças decidiam o que queriam aprender.

Com o advento dos anos de 1970 a Fundação Nacional de Ciência (*National Science Foundation*) corta o financiamento e a Matemática Moderna deixa de ser praticada. Novamente a Educação Progressiva ganha força no cenário educacional, mas não se perpetua, provocando nova ruptura. Os efeitos foram visíveis, principalmente nas classes de menor poder aquisitivo, cujos pais não tinham uma formação básica de educação, razão pela qual não conseguiam compensar as dificuldades vividas por seus filhos no cotidiano escolar.

Os professores também se pronunciaram sobre o modelo, a exemplo, a professora Lisa Delpit de origem americano-africana, que ensinava em uma escola em Filadélfia no início dos anos de 1970 escreveu o seguinte: “crianças brancas aprendem a ler e escrever uma frase decente. Mesmo que a escola não lhes ensinem. Os pais garantem que elas recebam o que precisam”. Mas quero acreditar no Movimento de Educação Aberta, apesar das intenções progressistas, que desvanece, porque não é capaz de atender aos pobres e as minorias em suas necessidades educacionais (DELPIT, 1986, p. 379-385).

Na década de 1980 despontam dois relatórios que evidenciam a perda de qualidade do ensino na escolarização avançada de Matemática e nos cursos de Ciências. As investigações foram feitas pelo NCTM e a *Nation Risk* (Nação em Risco). Esses apresentaram diferentes pontos de vistas, que caracterizaram as correntes de pensamentos que seriam seguidas nos anos de 1990 (RAVITCH,1996, p.404). Como segue:

O projeto de investigação do NCTM apontava novos rumos para a Educação Matemática, entre outras coisas, o ensino partir de resolução de problemas. O relatório afirmava que “a exigência de completo domínio de habilidades antes de permitir a participação na resolução de problemas desafiadores era improdutivo”. Também orientava que os alunos tivessem acesso às calculadoras e a inserção de computadores nas atividades de aula do Ensino Fundamental ao Médio. E por fim uma advertência que, mesmo que fossem alcançadas todas as habilidades, corria-se o risco de não ser o suficiente em um futuro próximo. A resolução de problemas foi incluída em 1989 na normas para o ensino. O NCTM também orientou para que se diminuísse as atividades de cálculos com mais de dois dígitos, já que as calculadoras cuidariam dos cálculos mais complexos. Quanto aos professores recomendou que focalizassem a resolução de problemas e o uso de materiais manipuláveis adequados para o desenvolvimento de conceitos e habilidades. Os relatores foram veementes em sua proposta, considerando a necessidade de um programa emergencial para as áreas de aplicação de Matemática que atendessem em maior profundidade a Aritmética, a Álgebra e a Geometria (NCTM, 1980).

Apesar da coerência da proposta, o NCTM perdeu espaço, sendo ofuscado pelo projeto do *National Risk*. Essa última tinha uma equipe formada por eminentes figuras do meio acadêmico e contava com apoio governamental, dentre eles, a pessoa do secretário Sr. Terrel Bell. As orientações por esse grupo dão conta de que a “nossa nação está em risco... as fundações educacionais de nossa sociedade, do nosso tempo, estão corrompidas pela mediocridade, o que é uma ameaça para o futuro do nosso povo e nossa nação” (*Nation Risk*, 1983). Quanto às deficiências em Matemática, o documento da *Nation Risk* registra que: entre 1975 – 1980, 72% das faculdades que ofertaram o curso de Matemática (licenciatura de 4 anos) tiveram que oferecer curso de nivelamento aos aprovados no concurso; Que as forças armadas tiveram que desembolsar milhões de dólares em programas de educação para formação de seus militares após a evidência da incipiente formação escolar. Tais constatações colocaram em xeque o Movimento de Educação Aberta (modelo de educação oferecida entre os anos de 1960 e 1970), que não focalizou devidamente as principais competências da base escolar, sendo por isso responsável pelos cursos de recuperação e de nivelamento da década de 1980.

Em seu relatório reprovou o ensino praticado nas décadas anteriores, principalmente o Ensino Médio, no qual os alunos escolhiam as disciplinas que desejavam cursar. O período foi caracterizado pelo *National Risk* como “miscelânea curricular”. Por fim, apresentaram na publicação do documento final, que resultou em uma escola com prejuízo acentuado na oferta de disciplinas, como segue: Para Álgebra intermediária, das vagas preenchidas, apenas 31% dos alunos concluíram o curso; Da Língua Francesa apenas 13% concluíram e 16% concluíram Geografia. Já quanto ao curso de Cálculo que ofertou maior quantidade de vagas as escolas e foi frequentado por 60% dos inscritos, apenas 6% deles concluíram.

Mas essa equipe também se debruçou na questão curricular e de formação de professores, concebido como um curso de “métodos de ensino”, em detrimento das disciplinas de cunho profissionalizante. Para tal investigação foi realizada uma pesquisa com 1350 professores cujo resultado apontou que 41% do tempo de formação acadêmica era gasto com conteúdos de formação geral. Ao lado da pesquisa procurou-se saber do quadro de docentes disponíveis nos diferentes estados da federação, no qual se constatou a escassez de professores de Matemática e de Ciências em 33 estados e de Física em todos os estados americanos (RAVITCH, p.413, 1996). Por fim o relatório propôs a atualização do livro didático, sugerindo textos mais rigorosos e abordou os procedimentos necessários para adoção de livros nos distritos e estados, cujos professores devem: - avaliar os textos, o desenvolvimento a partir do rigor conceitual e clareza no desenvolvimento dos temas; Já para as editoras a orientação de que devem fornecer dados de avaliação sobre a eficácia do material.

Por ocupar uma posição privilegiada no meio acadêmico, o relatório do *National Risk* foi manchete nos jornais de todo o país. Mesmo os estados que não seguiram religiosamente o que fora estabelecido, levaram em conta parte dessas determinações na elaboração de suas políticas educacionais, como aconteceu com a Califórnia, maior estado norte americano, sendo essa a unidade federativa a que mais ofereceu resistência a Educação Progressiva.

Na década de 1990, na Califórnia, os pais reagiram contra o programa da NCTM, criticaram o currículo e livros didáticos. Para eles o programa não conseguiu desenvolver a Aritmética e a Álgebra para o Ensino Fundamental, não propiciou a aquisição de habilidades dos conteúdos. Com efeito, o programa do NCTM incentivava os alunos a inventarem seus próprios algoritmos aritméticos a partir das quatro operações fundamentais. Já quanto à utilização de calculadoras denunciaram o uso excessivo, discordando inclusive da adoção em aulas do jardim de infância. Assim a proposta de estudos, por descobertas, não foi considerada eficiente e não ofereceu uma perspectiva favorável. Já alguns programas evitavam o uso do livro didático, por considerarem que o livro interferiria nas descobertas dos alunos. De forma que a insatisfação foi externada por meio de críticas escritas e publicizadas, que vinham de pessoas de diferentes posições sociais e também de matemáticos, os quais colocaram em dúvida a eficácia das normas para a Matemática escolar, o que foi corroborado pelo descontentamento da comunidade escolar e outros segmentos da sociedade californiana.

Na visão desses matemáticos havia “quase ausência” dos algoritmos, padrão da Aritmética, nos livros da NCTM, o que se constituía em uma lacuna na proposta. Contudo, isso era um reflexo das discussões dos setores educacionais e dos educadores da década de 1980.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Os debates se acaloraram principalmente a partir da concepção de alguns pesquisadores que defendiam a ideia de que os algoritmos eram prejudiciais às crianças. Em um artigo de 1994, sob o título "Aritmética", Marilyn Burns escreveu uma nota de parte de suas pesquisas realizada com professores, na qual registrou o seguinte depoimento:

Sou um professor que tenho abraçado a nova proposta educacional. Mudei o meu jeito de ensinar para ajudar as crianças a aprenderem a pensar, raciocinar e resolver problemas. Isso se tornou o meu principal objetivo no ensino de Matemática (...). Dou testes baseados em fatos reais. Disponibilizo calculadora em todos os momentos para os meus alunos além de incorporar uma variedade de materiais manipuláveis na resolução de atividade de aula. Não confio nos livros porque em sua maior parte incentivam a uma resolução mecânica, o que não significa "fazer Matemática". (BURNS, 1994, p.471-476)

Apesar dos currículos alinhados ao NCTM serem tratados pelos professores e administradores como uma boa proposta para habilitação básica, o que se percebeu com o passar do tempo, é que apesar de defender a base conceitual faltava a compreensão dos rudimentos da Matemática. E a partir daí chegaram à conclusão de que não é possível ensinar ou introduzir a compreensão conceitual sem ter construído antes as habilidades básicas da Matemática. A solução para esse problema é apresentada pelos professores U. C. Berkley e Hung Hsi Wu no artigo "As competências básicas *versus* compreensão conceitual: uma dicotomia na educação matemática".

Em 1990 os educadores da Califórnia recebem as normas da NCTM com as novas orientações curriculares propostas em 1989, comparam com os Parâmetros Curriculares em vigência desde 1985, e percebem que alguns dos pontos a serem estruturados, já eram praticados na educação daquele estado, como se lê:

O programa de Matemática deve apresentar aos alunos problemas que utilizam competências adquiridas e que requeiram o uso de estratégias de resolução de problemas. Como exemplo de estratégias os alunos devem empregar: estimativa, buscar um padrão, escrever uma equação, dar palpite e testar, fazer um *feedback* do problema, desenhar um diagrama, fazer lista ou tabela, procurar enquadrar em modelos de uso, encorajar os alunos ao uso de calculadoras e computadores como parte essencial do processo da resolução de problemas. Incentivar aos alunos a elaborar seus próprios planos e explorar abordagens alternativas para os problemas.

Em nenhum estado houve um impacto tão grande na implementação do currículo da NCTM para Matemática como na Califórnia, sendo essa a unidade federativa mais populosa dos Estados Unidos da América. Em decorrência houve uma grande demanda de livros didáticos contemplando o novo paradigma e, a partir dos primeiros resultados positivos os

editores puderam alcançar outros mercados, disponibilizando material didático para diferentes estados da federação.

Quanto à formulação de políticas públicas para o ensino de Matemática a pesquisa da NCTM elencou informações que deram transparência ao descompasso entre o padrão de educação estabelecido e a atuação dos professores. Dos entrevistados, 95% afirmaram conhecer bem ou parcialmente as normas estabelecidas. Já quanto à escolha do livro didático, apenas a terça parte dos entrevistados registrou que comparava-o com os currículos e normas que orientam a avaliação. Ao serem indagados se já adotavam tais recomendações em suas aulas, apesar da resposta afirmativa da maioria, constatou-se que a prática dos pesquisados evidenciava a falta de sintonia com a resposta dada. Essas considerações aparecem no relatório do Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS) o qual sugere,

se os professores norte americanos tivessem seguido corretamente as normas construtivistas da NCTM, os estudantes teriam um melhor desempenho nos estudos. Diante disso criou-se outra possibilidade de que os professores defendiam uma posição que não era foco do ensino, já que afirmavam seguir as orientações.

Os pareceristas levantaram em conta a hipótese de que os professores utilizaram técnicas que podem ser usadas com ou sem envolver os alunos na linha de raciocínio real de Matemática. Também se constatou a falta de “qualidade nos conteúdos matemáticos”. Entretanto uma das possibilidades não foi considerada, a que diz respeito se o verdadeiro foco do movimento da reforma era a técnica construtivista na sala de aula, em vez do “alto nível do pensamento matemático”. E a partir das premissas formuladas o relatório final passou a afirmar que

Os professores dos Estados Unidos estão apenas começando a pôr em prática as recomendações da Reforma da Matemática. Essa implementação se concentra em técnicas isoladas de uma proposta, quando deveria se priorizar lições de alto nível do pensamento matemático. O contraste entre a pesquisa e a prática professoral indica que muitos dos professores não entenderam a reforma.

A Universidade Estadual da Califórnia (*California State University – CSU*) também contribuiu para a revisão do Ensino Médio. Em pesquisa realizada para admissão de novos alunos buscou conhecer o nível de conhecimentos matemáticos deles, e verificou que havia uma porcentagem significativa com dificuldades na prova de ingresso, o que serviu para CSU constatar a falta de base desses calouros. Assim a universidade exigiu que fosse organizado constantemente, cursos de reparação/nivelamento para os estudantes oriundos do ensino público. E foram atendidos. De início os cursos foram realizados por 23% dos postulantes a uma vaga na cadeira de Matemática no ano de 1989, e com o aumento da procura e preparação para o concurso na CSU, nos anos de 1997/1998 atendeu 54% dos postulantes a uma vaga.

E para melhorar o atendimento, a CSU pôde atuar em parceria com a Universidade de Stanford da qual participaram proeminentes matemáticos como os professores Gunnar Carlsson, Ralph Cohen, Steve Kerchhoff e R. James Milgran que aperfeiçoaram a estrutura educativa da universidade. Esses escreveram normas adaptadas ao modelo californiano, corrigiram mais de 100 documentos, eliminaram parte das diretrizes pedagógicas, deixando apenas aquelas que funcionavam com neutralidade. A revisão final resultou em um documento que permitia o uso do método construtivista ou instrução direta e uso de técnicas em sala de aula com as quais os professores já estavam familiarizados.

Em fevereiro de 1998 a *News Buletin* do NCTM trouxe uma nota sobre a educação na Califórnia. Consta de protestos da comunidade escolar, líderes educacionais e setores ligados à educação, que criticaram os padrões curriculares estabelecidos pelo NCTM na ênfase de habilidades básicas, resolução criativa de problemas, habilidades processuais e pensamento crítico. Em defesa do documento em questão o presidente do NCTM, Sr. Gail Burrell, escreveu uma carta ao Conselho de Educação da Califórnia com o seguinte teor:

“ As crianças de hoje não podem ser preparadas para o mundo de amanhã cada vez mais tecnológico com os conteúdos de ontem... . A visão e a importância da Matemática escolar não deve ser aquela que não tem qualquer relação com a realidade, que ignora a tecnologia, que concentra-se em um conjunto limitado de procedimentos... as crianças da Califórnia merecem mais.”

Ao que os californianos responderam reforçando sua posição a começar por Judy Coddling, vice-presidente do Centro nacional de Educação e Economia (NCEE), que declarou: “vou lutar para impedir que os padrões matemáticos sejam executados nas salas de aula da Califórnia”. Já Delaine Eastin, superintendente de escolas, discordou das normas de ensino da Matemática escritas pelos matemáticos da Universidade de Stanford classificando como sendo “suavizado”. Eastin ainda considerou que os padrões estabelecidos para a Califórnia representaram “uma mudança decisiva em direção a pensar menos e memorizar mais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em abril de 2000, já com os pés no terceiro milênio, foi feita uma avaliação da Matemática dos anos de 1990. Na ocasião o NCTM (2000) divulgou um novo documento intitulado Princípios e Padrões para a Matemática Escolar (PSSM) que revisou os padrões estabelecidos em 1989. Tal produção resultou em um compêndio organizado em oito capítulos. Ao que parece está longe de acalmar os ânimos de pais e matemáticos que não concordam com

as declarações nele contidas. Como descreve o prof. Wilfried Schmid (2000) ao referir-se aos conflitos do final da década de 1990.

O desacordo sobre o currículo de Matemática se estende do Jardim de Infância até o Ensino Médio. As novas diretrizes curriculares NCTM foram apresentadas em 12 de abril de 2000 como uma grande realização e representam um esforço sério na busca de um padrão que atenda as diferentes visões de educação. Ocorre que entre professores e educadores matemáticos, os profissionais da vanguarda são os mais renitentes, e suas vozes procuram desvirtuar as propostas da reforma. O que ganha força com a participação de matemáticos mais jovens que não estão familiarizados com as questões de educação e cientistas que se opõem às novas tendências do ensino de Matemática.

Trata-se de uma Reforma audaciosa que vai da educação básica ao ensino universitário. Todavia estudiosos consideram que a proposta afeta o ensino universitário por falta de um trabalho adequado na parte de conceitos e habilidades no ensino de Aritmética, e que por sua vez atinge o desenvolvimento dos estudos de Álgebra no Ensino Médio. Como explicou em 1997 o prof. Hung-Hsi (1997), para ele:

esta Reforma, mais uma vez levanta questões sobre os valores de uma Educação Matemática ... redefinindo o que constitui a Matemática e defendendo práticas pedagógicas baseadas em opiniões, em vez de dados de pesquisa de estudos de grande escala da Psicologia Cognitiva. A Reforma tem o potencial para mudar completamente o currículo de Matemática de graduação e para reprimir o processo normal de produção de um corpo competente de cientistas, engenheiros e matemáticos. Em algumas instituições, esse potencial já é uma realidade.

Contudo há uma grande expectativa sobre a possibilidade do êxito dessa Reforma. Pais, professores e cientistas reconhecem a necessidade de uma melhor instrução em uma nação capitalista e de concorrência dentro e fora de seu espaço geográfico. Assim apesar da ampla implementação das Reformas pelo NCTM e que ironicamente foi o responsável pelo grande sucesso na divulgação de programas de Matemática progressista, pode a longo prazo, se transformar em motivo para o seu desaparecimento da Matemática.

REFERÊNCIAS

ASKEY, R. Good Intentions Are Not Enough, In: The Great Curriculum Debate: How Should We Teach Reading and Math?, Edited by Tom Loveless, Brookings Institution, 2001

BOSSE, M. B. The NCTM Standards in Light of the New Math Movement: A Warning!, Journal of Mathematical Behavior 14, p.171-201, 1995

BURNS, M. Arithmetic: The Last Holdout. Phi Delta Kappan, p. 471-476, 1994

DELPIT, L. Skills and Other Dilemmas of a Progressive Educator. Harvard Educational Review, November 1986, pp. 379-385. Reprinted in American Educator, Fall 1996

EUA, National Council of Teachers of Mathematics, Curriculum and Evaluation Standards. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, 1989

EUA, National Commission on Excellence in Education, A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983. <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>

EUA, National Council of Teachers of Mathematics, An Agenda For Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, 1980.

GOLDENBERG, E.P. Quatro funções da investigação na aula de matemática. In: ABRANTES, P.; PONTE, J.P.; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. (org.) Investigações Matemáticas na aula e no currículo, p. 35-49, 1999

HATCH, G. If not investigations – what? Mathematics Teaching 151, 36-39, 1995.

HIRSCH, Jr., Ravitch, D., The Schools We Need, 1971. In Site: <http://mathematicallycorrect.com/edh2cal.htm>, acesso em: 20 mar. 2016.

KLEIN, D. Brief History of American k-12 Mathematics Education in the 20th Century, 2003. In site: <http://www.csun.edu/~vcmth00m/AHistory.html>, acesso em: 24 mar. 2015.

KLEIN, D. Math Problems: Why the U.S. Department of Education's recommended math programs don't add up. American School Board Journal, Volume 187, No. 4, pages 52-57, April 2000. <http://www.mathematicallycorrect.com/usnoadd.htm>

OLIVEIRA, H., Segurado, M., Ponte, J., & Cunha, M. Investigações matemáticas na sala de aula: um projecto colaborativo. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca, & L. Brunheira (Orgs.), Investigações matemáticas na aula e no currículo (pp. 121-131), 1999 . Lisboa: Projecto Matemática Para Todos e APM.

OSBORNE, A. F., CROSSWHITE, J. Forces and Issues Related to Curriculum and Instruction, 7-12, In: A History of Mathematics Education in the United States and Canada. National Council of Teachers of Mathematics, Thirty-second year book, pp.186-187, 1970

RAIMI, A; BOSSE, M. B. The NCTM Standards in Light of the New Math Movement: A Warning!; Morris Kline, Why Johnny can't add: the Failure of the New Math, New York, St. Martin's Press, 1973; William Wooton, SMSG: The Making of a Curriculum, Yale University Press, 1965

RAIMI, A., BRADEN, L. S. State Mathematics Standards by. Fordham Report: Volume 2, Number 3 March 1998 Braden, <http://www.edexcellence.net/standards/math.html>

RAIMI, R. Standards in School Mathematics, Letters to the Editor. Notices of the American Mathematical Society February 2001.

RAVITCH, D. A Century of Failed School Reforms, Simon and Schuster. 2000; E.D. Hirsch Jr., The Schools We Need: Why We Don't Have Them, Double Day, 1996

SCHMID, W. New Battles in the Math Wars. The Harvard Crimson, May 4, 2000

SMITH, D. E. Réformes à accomplir dans l'enseignement des mathématiques : Opinion de M. Dav.-Eug. Smith [Reforms to be achieved in the teaching of mathematics: Opinion of Mr. D. E. Smith]. L'Enseignement Mathématique, 7, 469–471, 1905.

TENNENBAUM, S, KILPATRICK, W. H., Harper & Brothers Publishers, New York 1951.
p. vii

WU, H. H. The Mathematics Education Reform: Why you should be concerned and what you can do. American Mathematical Monthly 104 , p. 946-954, 1997

WU, H. H. The 1997 Mathematics Standards War in California. In: What's at Stake in the K-12 Standards Wars: A Primer for Educational Policy Makers, Edited by Sandra Stotsky, 2000.
<http://www.mathematicallycorrect.com/hwu.htm>

DESEMPENHO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE E A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR

Isabelle Cerqueira Sousa¹
Gleice Monte Lopes²
Lindolfo Ramalho Farias Júnior³
Ana Maria Fontenelle Catrib⁴

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tem sido muito abordado no campo da Educação, principalmente, no que concerne ao rendimento escolar das crianças caracterizadas com esse transtorno e as questões relativas às intervenções utilizadas neste campo de estudo. Porém, observa-se que ainda existem desconhecimentos e dúvidas em relação ao diagnóstico e encaminhamento dessas crianças. Essa pesquisa teve como referencial teórico principal os estudos de Mattos, Caliman, Estanislau e Bressan, Silva, Portilho, Parolin, Barbosa e Calberg, Rabelo entre outros e a coleta dos dados deu-se por meio de leituras de livros atualizados e pesquisas nas principais bases de dados científicas, tendo sido feita a análise dos conceitos sobre o TDAH, a sua incidência na área educacional, bem como a importância da atuação dos profissionais da educação, com ênfase no psicopedagogo. O objetivo central desta pesquisa foi compreender o TDAH, suas causas, passando pela problemática do diagnóstico, os acompanhamentos terapêuticos e escolares, bem como, apresentar a contribuição da psicopedagogia no campo da educação relativa a esse transtorno. Conclui-se que o psicopedagogo juntamente com uma equipe multidisciplinar pode atuar no que se refere às dúvidas relacionadas ao assunto e o acompanhamento de todos os atores envolvidos.

Palavras-chave: TDAH, Diagnóstico, Hiperatividade, Multidisciplinar, Aprendente.

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem estudado sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), pois a atuação no acompanhamento da evolução de crianças diagnosticadas com esse distúrbio tem sido bastante necessária na nossa sociedade. No

¹ Terapeuta Ocupacional, Mestrado em Educação Especial (UECE), Doutoranda em Saúde Coletiva (UNIFOR), Orientadora de TCC (UNICHRISTUS); isabellecerq@yahoo.com.br.

² Pedagoga, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar (UNICHRISTUS); gleicemonte@hotmail.com

³ Licenciatura em Português (UECE), Mestrado em Linguística Aplicada (UECE), Doutorando em Educação (UECE), Orientador de TCC (UNICHRISTUS); professorlindolfojnr@gmail.com.

⁴ Pedagoga, Pós-doutorado em Tecnologias e Serviços de Saúde (Universidade do Porto), Pós-doutorado em Saúde Coletiva (UNICAMP), Doutorado em Educação (UFBA), Mestrado em Educação (UFC), Docente do Programa de Pós-graduação Strict Sensu de Saúde Coletiva – UNIFOR; catrib@unifor.br.

passado, pouco se sabia sobre o relativo transtorno, pensava-se que tais atitudes eram ações de simples teimosia, falta de foco e inquietude.

Assim, devido à evolução do estudo comportamental, chegou-se à conclusão que o TDAH, consiste em um transtorno neurobiológico, de causas genéticas e/ou ambientais, que podem atingir até mesmo os fetos em sua gestação, mas na maioria dos casos aparecem na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida e se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (SILVA, 2008).

Segundo Silva (2008), o TDAH se manifesta nos primeiros anos de vida escolar, mais precisamente no ensino fundamental I, podendo sinalizar nesse período os possíveis deficits de atenção, ou uma simples dificuldade de aprendizado, causadas por fatores outros que não seja o TDAH.

A criança que apresenta TDAH necessita de um acompanhamento psicopedagógico especializado para que ela sinta que suas dificuldades não a impedirão de tornar-se um ser produtivo, inteligente e respeitado.

Tal trabalho visa, além disso, levar o entendimento aos pais e professores sobre o referido transtorno, conscientizando a todos, que as dificuldades são claramente visíveis, e não podem ser consideradas como uma acomodação por parte da criança, sendo passível de intervenção, acompanhamento e uma evolução positiva que pode contribuir para a melhoria no aprendizado e vida social dessas crianças.

Portanto, é importante que o diagnóstico seja o mais precoce possível e exato sobre o TDAH e para tal se torna necessárias às devidas intervenções e a participação efetiva de uma equipe multidisciplinar, dentre eles o psicopedagogo.

Para aprofundar e melhor compreender estas questões, o presente trabalho irá perpassar um pouco pela história de como surgiu o termo TDAH, trazendo, também, as contribuições de algumas pesquisas relacionadas ao tema, bem como o que profissionais de diferentes áreas pensam em relação a esse distúrbio de aprendizagem.

Foi utilizado como referencial teórico, pesquisadores como Silva (2008), Mattos (2012), Estanislau e Bressan (2014), Caliman (2008), dentre outros autores e textos referente ao tema em questão.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender o TDAH e suas causas, passando pelo diagnóstico, tratamento e seus efeitos, bem como, apresentar as interpretações no campo da Educação relativa a esse transtorno.

O problema que norteou a pesquisa foi: como melhorar o baixo desempenho acadêmico do aluno do ensino fundamental I e sua estima, quando apresenta TDAH, por meio das ações aplicadas pelo profissional de psicopedagogia?

A resposta a essa pergunta serve como uma referência a todos os profissionais da psicopedagogia no trato das crianças que apresentam TDAH.

A contextualização fundamentada em bibliografias com teóricos especialistas na área tem como objetivo apontar a importância da colaboração do psicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos de vida escolar do aluno que apresenta o Transtorno de Déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH), passando pelo uso dos psicofármacos no tratamento do TDAH e seus efeitos.

METODOLOGIA

Esse estudo se configurou em uma Revisão Integrativa de literatura, baseada numa pesquisa qualitativa, que buscou conhecimentos sobre o tema em livros, artigos científicos e outras bases de dados, como por exemplo, Ana Beatriz Barbosa Silva, em seu livro *Mentes Inquietas* que fala, dentre outros aspectos, sobre a explicação do que seja o TDAH, relatando um histórico sobre como se começou a estudar o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

A revisão integrativa, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões bibliográficas, permitindo a compreensão completa do fenômeno analisado, Souza (2010) explica que este tipo de processo metodológico

Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. A ampla amostra, em conjunto com a multiplicidade de propostas, deve gerar um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos, teorias ou problemas de saúde relevantes para a enfermagem (SOUZA, 2010, p.102).

A metodologia aplicada nesse TCC utilizou fundamentalmente pesquisas bibliográficas, tendo como referencial teórico principal os estudos de Mattos (2012), Caliman (2008), Estanislau e Bressan (2014) e Silva (2008), em que além desses autores foram utilizados artigos publicados que puderam embasar as teorias que nesse trabalho foram apresentadas. Os dados foram coletados no período de janeiro a abril de 2019, tendo sido consultado várias literaturas sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o percurso teórico desse estudo, inicialmente, foi apresentado um breve histórico sobre a evolução do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que para tal foram utilizados autores que dissertaram sobre o tema e o fundamentaram desde sua origem. Em seguida, foram estudadas algumas definições sobre os aspectos que envolvem o TDAH, tais como os possíveis fatores causadores do TDAH, funções executivas do cérebro, processos mentais superiores, competências cognitivas, sistema neurobiológico cerebral, neurotransmissores e o uso da medicalização.

Para fundamentar o estudo, foram utilizadas bibliografias de autores que foram acometidos pelos mesmos transtornos, como Paulo Mattos (2012), dando a pesquisa mais que um embasamento teórico, na verdade um embasamento vivencial.

Posteriormente, foi explanada a grande importância da atuação da Psicopedagogia para a contribuição na evolução da aprendizagem dos alunos com TDAH.

A pesquisa está fundamentada em autores e obras de renome, nos quais tais pesquisadores já realizaram diversas formulações sobre o tema aqui apresentado, tendo defendido o mesmo em diversas Universidades e Centros de Pesquisas, a fim de sustentar suas formulações e levar ao conhecimento de todos sobre a importância do papel do profissional de psicopedagogia no acompanhamento e dissolução dos problemas relacionados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Trata-se, portanto, de um compêndio baseado em autores que explanam a imensa necessidade de profissional qualificado para acompanhar as crianças e principalmente alunos que trazem consigo o TDAH.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EVOLUÇÃO DO DIAGNÓSTICO DO TDAH

Atualmente, muito se tem estudado sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, pois a atuação dessa doença tem aparecido mais frequente no meio de nossa sociedade. O crescente aumento nos casos de TDAH em crianças, adolescentes e adultos vem impressionando a comunidade científica nos últimos anos e a disseminação das prescrições de estimulantes vem se tornando de certo modo alarmante.

Apesar da definição recente de TDAH, existiam descrições sobre o transtorno desde o século XIX, porém pouco se sabia sobre o relativo assunto e nesse período imaginava-se que esse tipo de problema era resultado de uma educação familiar inadequada.

Porém, no início do século XX, mais precisamente em 1902, George Fredrick Still realizou uma série de palestras falando sobre um estudo realizado por ele, no qual havia reunido certo número de crianças e avaliado suas condições comportamentais. Segundo Silva (2008),

Nestas palestras, Still falou sobre crianças que eram agressivas, desafiadoras, resistentes à disciplina, excessivamente emotivas e passionais, mostravam pouca “inibição à sua própria vontade”, tinham dificuldades de seguir regras, eram desatentas, hiperativas, propensas a acidentes e ameaçadoras a outras crianças devido a atitudes hostis (SILVA, 2008, p. 203).

Em 1902, Still citou em suas palestras, que acreditava inicialmente que as crianças apresentavam esses comportamentos, por ter um defeito maior e crônico “no controle moral”. Still havia cogitado que tais crianças tinham problemas de controle, em função dos pais. Sobre isso, afirma Silva (2008, p. 200), “Em harmonia com as ideias dominantes da época, Still rotulou os pais dessas crianças como portadores de um “defeito de controle moral.”

Porém, com o desenrolar do estudo ocorrido no início do século XX, Still foi percebendo outras nuances sobre essas crianças, as quais o fizeram reconhecer a possibilidade de uma possível ligação genética no comportamento das crianças.

Novamente recorremos a Silva (2008),

No entanto, teve que reconhecer uma ligação hereditária no comportamento da criança, ao perceber que alguns membros de suas famílias apresentavam problemas como depressão, alcoolismo e alteração de conduta (SILVA, 2008, p. 203).

A possibilidade levantada por Still em 1902, de que o comportamento aparentemente inadequado das crianças poderia ter uma conotação orgânica, e não simplesmente ser uma causa da educação familiar, foi um marco significativo no conceito sobre o tema, levando a discussão a um novo patamar.

Em 1934, foi publicado um artigo baseado em vítimas de uma epidemia de encefalite em 1917 e 1918, que afirmava de forma categórica a existência de um componente biológico em alterações comportamentais. Em 1937, acidentalmente, Charles Bradley descobriu que anfetaminas ajudavam essas crianças a se concentrarem melhor, e então surgiu a possibilidade da medicalização para melhorar o controle sobre o transtorno.

Em 1957, começou-se a utilizar o termo hiperatividade por Laufer e depois Stella Chess em 1960, em que essa ligou a hiperatividade a causas biológicas e não simplesmente ambiental como se pensara no passado.

Na década de 70, houve variantes nesse processo, inicialmente mudaram o foco da hiperatividade para as questões ativas, depois apontaram que a hiperatividade diminuía na adolescência, mas a impulsividade e a desatenção permaneciam. Quando antes se imaginava que a síndrome, como era até então conhecida, se manifestava somente na infância, a partir da década de 80 conclui-se que independia de idade.

O Transtorno passou a ser conhecido como TDA, sendo estudado de forma mais ampla no final dos anos 80 estendendo-se pela década de 90. Tais estudos tiveram como percussores os Norte-americanos, tendo esse transtorno se tornado a alteração comportamental mais estudada por eles, no qual posteriormente passou a ser estudada também por outras nações do mundo, inclusive o Brasil (EBERSTADT, 2008).

O surgimento do termo TDAH se deu em 1994, em que ocorreu uma forte alavancagem em torno do diagnóstico do transtorno. De acordo com Eberstadt (apud CALIMAN, 2008, p. 559): “[...] desde o final da década 80 e durante os anos noventa, o mundo presenciou uma explosão publicitária sobre o TDAH”.

Nos estudos seminais, os exames para detecção do transtorno eram realizados somente em crianças, porém com o tempo o TDAH também começou a ser percebido como uma desordem que acompanhava os diagnosticados até a fase adulta da vida.

Com todo esse histórico conclui-se, diferente de décadas passadas, que tais atitudes não eram ações de simples teimosia, falta de foco e inquietude, muito pelo contrário trazia em seu bojo um forte componente orgânico e hereditário.

Mattos (2012, p. 7) se apresenta como exemplo vivo e vítima do conceito enganoso sobre o TDAH, quando cita: “Ele era uma criança levada, que não parava no lugar e não se concentrava em nada. Diziam que ele era imperativo [...]”.

Posteriormente, Mattos (2012) declara que essa criança era ele, deixando claro que o transtorno, apesar de tê-lo prejudicado fortemente, não era um simples fato de má-criação ou defeito moral, mais um distúrbio cerebral, passível de tratamento e medição, se acompanhado por profissionais qualificados.

Um acompanhamento de qualidade pode levar a uma excelente qualidade de vida e um satisfatório nível de sucesso.

Hoje, graças à evolução do estudo comportamental chegou-se à conclusão que o TDAH, consiste em um transtorno neurobiológico, de causas genéticas e/ou ambientais, que podem atingir até mesmo os fetos em sua gestação, sobre isso, Silva (2008) explica que

o transtorno do déficit de atenção deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral. Isso significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas de neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativa e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais, que são responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e atividade física e mental no comportamento humano (SILVA, 2008, p. 213).

A maioria dos casos aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a vida, em que se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Como mencionado anteriormente, o TDAH tem duas causas básicas, de origem genéticas e/ou ambientais, que atinge o indivíduo desde a gestação podendo se estender até a fase adulta (SILVA 2008).

O que se entende por causas genéticas? Essas são as mais óbvias, pois consistem no fator de herança familiar, onde a mãe, pai ou até mesmo tio, apresentam os sintomas de TDAH, e que como toda doença hereditária, poderá ser transmitido através do GEN para filhos e parentes. Tal afirmação é constatada por meio de estudo científico de Silva (2008), quando explica que “Todos os estudos científicos indicam que fatores genéticos desempenham importante papel na gênese do transtorno do déficit de atenção”.

Ainda de acordo com Silva (2008, p. 214-215), “[...] estudos epidemiológicos mostraram uma maior incidência do problema entre parentes de crianças com TDA em comparação com parentes de crianças não apresentavam TDA’s”. Apesar da genética não ser a única responsável pela manifestação do TDAH nos indivíduos, ela é um fator de peso significativo.

Segundo Mattos (2012, p. 55), “A herança genética não é o único fator determinante para o aparecimento do TDAH, mas é de longe o mais importante. Em torno de 80 a 90% do TDAH é devido à genética, o que é muitíssimo em medicina”. Desse modo, conclui-se facilmente que tal transtorno traz um forte e importante apelo genético, porém não sendo ele o único na manifestação do transtorno nas pessoas, tendo uma associação do fator genético e outros fatores.

Contudo, o que ainda não se conseguiu mensurar foi à probabilidade de adultos com TDAH ter filhos com o mesmo transtorno, isso ainda é uma incógnita. Sobre esse fato, Silva

(2008, p. 215) afirma que “Deve-se nesse caso, afirmar que o transtorno possui um caráter hereditário, sem um grau de probabilidade determinado”.

Conforme conclusão anterior, o fator genético pode ser o principal responsável pela manifestação do TDAH no indivíduo, mas estudos mostram que não é o único fator, além dele podemos considerar o que chamamos de causas ambientais.

Nesse sentido, o que se entende por causas ambientais? Consistem em fatores advindos de origens externas, fatores esses que não são herdados geneticamente. A maioria das causas ambientais é oriunda de complicações na gravidez e até mesmo no parto, mas não unicamente por isso. Uso de drogas, álcool e tabaco na gestação, prematuridade ou sofrimento fetal são também apontados como fatores de causas ambientais. Sobre a questão citamos Silva (2008),

Nesse aspecto, as alterações encontradas no sistema dopaminérgicos, serotoninérgicos e outros eventuais neurotransmissores não seriam provocadas por registros individuais herdados de seus antepassados (origem genética), e sim por acidentes ocorridos durante o período gestacional ou posterior a este (SILVA, 2008, p. 217 - 218).

Então, podemos ver que muitos casos de TDAH advém por acidentes ocorridos durante o período gestacional ou pós-gestação, se tornando esse fator externo muitíssimo relevante. Um pré-natal bem acompanhado com as devidas intervenções nesse período seria de suma importância para minimizar uma possível ocorrência de TDAH causada por fator externo a genética.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um problema comportamental que afeta neurologicamente as funções executivas do cérebro, responsável pela ação reguladora do comportamento do ser humano, tornando a criança dependente em seus muitos aspectos, dentre eles o desempenho acadêmico, a necessidade de medicalização, e fundamentalmente, dependente do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, composta basicamente por um neuropediatra, um psicólogo ou terapeuta, um fonoaudiólogo, e não menos importante um psicopedagogo. Esses profissionais colaborarão para a obtenção dos resultados positivamente satisfatórios da criança portadora de TDAH, proporcionando a elas um bom desempenho no dia a dia, e uma rotina mais saudável.

Assim, em que consistem as funções executivas do cérebro? Essas funções são processos mentais o qual são chamados de superiores. Superiores porque estão diretamente ligadas ao processamento das informações e ao gerenciamento das inúmeras exigências do dia-a-dia. São elas que tornam possível manter o foco, segurar a impulsividade, tomar decisões em situações complexas, enfrentar o stress e cuidar bem dos relacionamentos.

Enfim, são competências cognitivas necessárias em todas as áreas da vida. Afirma Silva (2008) sobre o as funções executivas,

Se nos lembrarmos de que o lobo frontal é o principal responsável pela ação reguladora do comportamento do ser humano, podemos avaliar que o seu hipofuncionamento está diretamente ligado às alterações funcionais apresentadas no transtorno do déficit de atenção. A forma como o lobo frontal regula o comportamento ocorre pelo exercício das seguintes funções: fazer manutenção dos impulsos sob controle; planejar ações futuras; regular o estado de vigília; “filtrar” estímulos irrelevantes que são responsáveis por nossa distração; acionar as reações de luta e fuga; estabelecer conexão direta com o sistema límbico “centro das emoções”, com o centro de fome e sede; regular a sexualidade, o grau de disposição física e mental e muitos outros impulsos de aspectos fisiológicos (SILVA, 2008, p. 215-216).

Cada vez mais pesquisadores na área do TDAH e neurocientistas acreditam que um déficit em funcionamento executivo está relacionado ao substrato orgânico do TDAH. Sobre isso Silva (2008, p. 217) aponta que “os sinais de que se dispõe hoje dão a certeza de que os sistemas neuroquímicos (da química cerebral) encontram-se alterados nas pessoas com TDA, e nisto reside à origem do problema”.

Ademais, analisando as definições apresentadas podemos concluir facilmente que o portador de TDAH não consegue, sem um acompanhamento e tratamento especializado, dominar suas ações e emoções. Isso não acontece pelo querer dele, acontece simplesmente porque o portador de TDAH nasce desprovido de condições neurobiológicas que o capacite a dominar tais impulsos.

Nesse contexto, voltamos a ressaltar a grande importância de uma equipe multidisciplinar que seja capaz de acompanhar a ajudar o portador de TDAH, e de forma muito especial contar com a contribuição de um psicopedagogo nesse processo.

CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO PARA ACOMPANHAMENTO DO TDAH

Em função do TDAH se manifestar principalmente nos primeiros anos de vida escolar, que equivale ao ensino fundamental I, no qual conforme a Tabela 1 a seguir a idade em que corresponde o ensino fundamental se encontra entre os 06 (seis) a 11 (onze) anos, torne-se esse período importantíssimo para a detecção do TDAH.

Fig. 1 - Etapas da Vida Educacional

Etapas da Vida Educacional																									
Período:	Pré-Escolar						Escolar												de Formação Profissional						
Desenvolvimento:	Desfralde		Comunicação falada		Alfabetização		Estudo por abrangência															Estudo específico			
Ensino:	Infantil						Fundamental								Médio			Superior							
Séries:	Berçário 1	Berçário 2	Maternal 1	Maternal 2	Pré 1	Pré 2	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º	1.	2.	3.	4.			
Idade-Corte*	0	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21	21-22			
Definido por diretriz de ensino nacional, corresponde a divisão dos nascidos no primeiro semestre e do segundo semestre do ano de nascimento.																									

Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Idade_escolar>. Acesso em: 6 Abr. 2019.

Dessa forma, torna-se primordial a contribuição do psicopedagogo no período de 06 (seis) a 11 (onze) anos de idade, acompanhando as crianças em idade escolar, idade essa em que tais crianças, estão em desenvolvimento de sua leitura e escrita, podendo sinalizar nesse período, os possíveis transtornos, dentre eles os de déficits de atenção, ou simplesmente uma dificuldade de aprendizagem causada possivelmente por outros fatores externos que não seja TDAH (MATOS, 2012).

As Funções Executivas como mencionado anteriormente, responsáveis pelas competências cognitivas necessárias em todas as áreas da vida, são responsáveis também pela formulação de vários outros diagnósticos em crianças e adultos, dentre eles, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Dificuldade de Aprendizagem e também TDAH, todas elas com possíveis identificações no período do fundamental I, em que a participação do psicopedagogo torna-se de suma importância nesse acompanhamento. A todas as crianças e os adultos acometidos por um desses transtornos damos o nome de aprendentes.

Por isso, como também dito anteriormente, o aprendente diagnosticado com TDAH, necessitará de um acompanhamento psicopedagógico qualificado para que ele consiga se desenvolver apesar da existência do transtorno. Dessa forma o portador de TDAH passará a perceber e acreditar que é uma pessoa capaz de desenvolver seu potencial podendo se tornar um ser produtivo e respeitado na sociedade.

Pode-se dizer que a psicopedagogia é uma ciência nova advinda da junção do campo de atuação da Psicologia com a Pedagogia e por ter um caráter multidisciplinar engloba ainda a Neurologia e Fonoaudiologia.

Em função do aumento substancial dos acometidos com síndromes e transtornos neurobiológicos, a psicopedagogia passou a apresentar um relevante papel no processo de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acompanhamento para a melhoria de vidas dos portadores desses problemas, principalmente porque essa ciência tem o objetivo de melhor desenvolver a aprendizagem humana. Sobre isso apontamos Portilho, Parolin, Barbosa e Calberg (2018),

A psicopedagogia é a área de conhecimento, atuação e pesquisa, que se constitui na área da Educação, tendo como objeto de estudo a aprendizagem humana. Nessa perspectiva, o psicopedagogo é o profissional qualificado para lidar com o processo de aprendizagem e suas intercorrências, atuando com os indivíduos, os grupos, as instituições e as comunidades (PORTILHO; PAROLIN; BARBOSA; CALBERG, 2018, p. 15).

Um profissional de psicopedagogia qualificado faz uma grande diferença nesse contexto, até para colaborar na identificação do TDAH. Podemos ver esse fato citado com clareza por Silva (2008) quando descreve um fato que

na primeira série, Rafael foi transferido para uma escola melhor. Logo após as primeiras confusões, a psicopedagoga do colégio chamou Sandra para uma conversa: seu filho tinha todos os sintomas do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e precisa de acompanhamento médico especializado (SILVA, 2008, p. 60).

Ou seja, o psicopedagogo é um profissional de grande relevância no processo de identificação, avaliação e encaminhamento da criança que apresenta alguma disfunção neurobiológica para um profissional especialista, ou ainda para saber apontar e diferenciar se tal criança apresenta alguma disfunção neurobiológica ou somente apresenta uma dificuldade de aprendizagem.

O psicopedagogo qualificado e experiente consegue identificar por meio de acompanhamento se as crianças, adolescentes ou adultos apresentam ou não funções executivas pobres. Observam, se os mesmos apresentam dificuldades em prestar atenção nas aulas, se eles têm dificuldades em completar tarefas escolares, se têm dificuldade em inibir seu comportamento impulsivo, se eles têm dificuldades em manter relações difíceis com as demais e etc.

O profissional de psicopedagogia utiliza-se de parâmetros para trabalhar o manuseio de crianças, adolescentes e adultos que apresentem essas disfunções neurobiológicas. Tais parâmetros são técnicas ou estratégias utilizadas com o objetivo de se trabalhar os déficits dos portadores de TDAH, sejam eles na parte escolar, social ou comportamental.

Utilizando essas técnicas, o psicopedagogo traça um planejamento que seja capaz de driblar as dificuldades causadas por esse déficit, pois a cura é inatingível, mas a melhoria da qualidade de vida do diagnosticado com TDAH se torna possível. Tais técnicas aplicadas

corretamente, concomitantemente com a utilização de medicação adequada, permitirão ao portador de TDAH ter uma vida satisfatória e produtiva.

Ao ser diagnosticado o TDAH por um neurologista, seja criança, adolescente, ou adulto, cabe ao profissional psicopedagogo desenvolver e aplicar estratégias para a melhor forma de contornar os problemas causados pelo TDAH naquele indivíduo. Essas estratégias são conhecidas entre os psicopedagogos como Técnicas de Manejo, onde Estanislau e Bressan (2014) definem como “Manejo do Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade”, que consistem na adoção de formas e meios pedagógicos com o objetivo de ensinar o afetado pelo transtorno, a conviver de forma satisfatória com sua deficiência, na escola e no dia a dia.

Sobre isso afirmam Estanislau e Bressan (2014),

Se implementadas de maneira consistente, a partir da orientação de um profissional especializado com conhecimento teórico sólido e embasado em evidências, elas podem ajudar essas crianças e adolescentes a enfrentar os desafios e construir uma história de sucesso em sua vida escolar (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014, p. 165).

A técnica de Manejo é chamada dessa forma pelos psicopedagogos justamente porque através do seu uso, os psicopedagogos, junto à família das pessoas com TDAH, utilizam-se de estratégias para driblar as deficiências causadas pelo transtorno, dando a eles condições de conviver de forma satisfatória com essas deficiências.

Tais técnicas consistem em ferramentas que aplicadas de forma correta ensinará ao aprendente a contornar os problemas causados pelo TDAH, como citado acima por Estanislau e Bressan (2014), em que dentre elas podemos citar algumas que são de grande importância para adaptar o diagnosticado com TDAH ao cotidiano da escola e da vida.

As técnicas de manejo se aplicadas por um psicopedagogo de forma eficiente servirão de grande suporte para colaborar na adequação dos cometidos por TDAH. Essas técnicas de manejo devem ser enquadradas em 4 passos que são fundamentais para o tratamento do indivíduo portador de TDAH segundo Rabelo (2018),

1. Adequação escolar: Consiste em adequar o material e conteúdo pedagógico de modo a permitir que o portador de TDAH compreenda o conteúdo apresentado;
2. Terapia psicológica: Consiste em um acompanhamento psicológico ou terapêutico ao portador de TDAH;
3. Terapia Farmacológica: Consiste no uso de medicação adequada ao portador de TDAH, a chamada popularmente de medicalização;
4. Psicoeducacional: Consiste em promover a ampliação do conhecimento de um aprendente e sua família acerca do transtorno e seu tratamento (RABELO, 2018, p. 48).

De acordo com Rabelo (2018), segue algumas técnicas para manejo de alunos com TDAH descritos de forma aleatória dentro dos 4 passos apresentados anteriormente:

- Ensinar a resumir anotações fazendo fichamentos e mapas mentais;
- Implantar o uso de tecnologias e gravações;
- Permitir e estimular o uso da calculadora;
- Utilizar materiais que estimulem a visualização, por meio de figura, gráficos e ilustrações, a fim de apoiar os textos impressos;
- Evitar sempre que possível a utilização de textos extensos;
- Reduzir as tarefas de casa envolvendo leituras e escritas;
- Realizar avaliações de forma oral e evitar na medida do possível às escritas;
- Prever tempo extra como recurso obrigatório;
- Evitar a utilização de testes de múltipla escolha;
- Instruções de forma breve visto que o portador de TDAH tem memória de curtíssimo prazo;
- Valorizar os trabalhos pelo seu conteúdo, aproveitando ao máximo suas respostas;
- Oportunizar um local tranquilo ao portador de TDAH para a realização das provas.

(RABELO, 2018, p. 48-54).

Assim, é importante o conhecimento de tais técnicas por todos os atores envolvidos na busca, como mencionado anteriormente, de um melhor suporte para colaborar na adequação dos acometidos por TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o resumo do histórico apresentado sobre o tema, conclui-se que o conhecimento acerca do assunto TDAH ainda é restrito, mas muito maior que o conhecimento que se tinha sobre o transtorno a cerca de 30 anos. Hoje, o assunto está amplamente divulgado e estudado, em função do grande aumento no número de casos.

Mas, a grande questão levantada nesse trabalho é se ainda existe pouco conhecimento sobre esse tema. Assim, em função disso, ocorre uma grande dificuldade para identificação de TDAH em crianças, adolescentes e adultos. Eis aí o principal motivo da realização dessa pesquisa, disseminar o entendimento da existência desse transtorno e desmistificar as atitudes das crianças que apresentam esse problema, deixando claro que tais crianças que apresentem imperatividade, desatenção, irritabilidade, podem estar acometidas com TDAH, não sendo

seus comportamentos obrigatoriamente oriundos de uma má formação educacional, ou desvio de caráter.

Diante de enganos primários sobre o comportamento de algumas crianças, que, às vezes, apresentam TDAH, sendo que em outros casos pode ser um simples problemas de desatenção causados por causas familiares ou pessoais, foi que resolvemos apresentar esse tema para desmistificar tais enganos.

Outro fato relevante sobre TDAH, é a importância de uma equipe multidisciplinar que atue no diagnóstico e acompanhamento das crianças, adolescentes e adultos que sejam identificados com possíveis casos desse transtorno. Sem essa equipe e sem esse acompanhamento, se torna o TDAH um fardo de grande peso tanto para o acometido do transtorno, pois não consegue se sociabilizar e produzir de forma satisfatória, como para a família que não sabe como lhe dar em casos como esse.

O psicopedagogo é fundamental no acompanhamento dos indivíduos que foram diagnosticados com TDAH, cabe a ele realizar a implantação de diretrizes, planejar e implantar métodos que colaborem para a integração desses indivíduos com TDAH nas várias dimensões de sua vida, tanto na vida escolar, universitária ou vida pessoal.

Para isso, decidiu-se levantar os detalhes e demonstrar a importância de um profissional psicopedagogo qualificado para o bem estar do acometido pelo transtorno, bem como a qualidade de vida de todo o ciclo familiar.

A criança que apresenta TDAH necessita de um acompanhamento psicopedagógico especializado para que ela sinta que tal transtorno não a impedirá de tornar-se um ser produtivo, inteligente e respeitado.

Por isso, o trabalho aqui apresentado, além de demonstrar a importância do conhecimento sobre o TDAH, a relevância do psicopedagogo, tenta levar o entendimento do tema aos pais e professores das referidas crianças, conscientizando a todos, que esse transtorno precisa ser bem identificado e tratado de forma adequada, pois o TDAH é um déficit neurobiológico e não uma acomodação por parte da criança, sendo passível de tratamento.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, Luciana Vieira. O TDAH: Entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559-566, jul./set. 2008.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde Mental na Escola**. Ed. ARTMED. Porto Alegre. 2014.

IPDA – **Instituto Paulista de Déficit de Atenção**. São Paulo. Disponível em: <<https://dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/funcoes-executivas.html>> Acesso em: 10 fev. 2019.

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua** – Perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 11. ed. Revisada e Atualizada. ABDA. Rio de Janeiro. 2012.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. PAROLIN, Isabel Cristina H. BARBOSA, Laura Monte Serrat. CALBERG, Simone. **A instituição que aprende sobre o olhar da Psicopedagogia**. Wak Editora. Rio de Janeiro. 2018.

RABELO, Raquel. **Psicopedagogia Clínica e Hospitalar**. UNICHRISTUS. Fortaleza. 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas – TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Edição revista e ampliada. Fontanar. Rio de Janeiro. 2008.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer, 2010, **Revista Einstein**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

DIALOGANDO COM A MATEMÁTICA NOS CONTEXTOS SÓCIO- CULTURAIS PARA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADOS

Josefa Maria da Silva¹
Claudio Rejane da Silva Dantas²

RESUMO

A Educação Matemática, como área específica do conhecimento, busca a problematização dos conteúdos em vários contextos interdisciplinares, através de propostas e estratégias de trabalho para a promoção do desenvolvimento analítico, crítico, autônomo e investigativo dos estudantes, com perspectivas inovadoras na construção da aprendizagem com significados. O artigo apresenta relatos de experiências no ensino da matemática, ocorrido no ano de 2019 no 2º Colégio da Polícia Militar – Coronel Hervano Macêdo Júnior da rede estadual, localizado na cidade de Juazeiro do Norte-Ceará, envolvendo todos os estudantes do ensino fundamental e médio, corroborando para a renovação metodológica, estingando o conhecimento através da história, métodos, técnicas, construções matemáticas, resolução de problemas, pesquisa e investigação. A finalidade foi oferecer metodologias ativas através atividades e temas geradores de autorreflexão para formação humana. A proposta faz uma adequação do trabalho escolar às novas tendências do ensino da Matemática, tendo em vista, desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural, a fim de promover uma aprendizagem reflexiva e participativa, com o compartilhamento de experiências e respeito às adversidades. O trabalho teve caráter histórico, investigativo e descritivo, sendo abordado em quatro categorias: i. Jogos Matemáticos, ii. Matemáticos brasileiros, iii. Problemas do Milênio, iv. Aplicações matemáticas nos contextos socioculturais, para o desenvolvimento das competências e habilidades, através da leitura, interpretação, construção, oralidade e da escrita. A culminância ocorreu com a apresentação de pôster e comunicação oral, validado através de conceitos, participação e criatividade. Por fim, observou-se por meio das atividades desenvolvidas, o interesse, o comprometimento e a compreensão no processo da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Matemática, investigação, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Matemática é uma tendência atualizada do conhecimento, que procura inovar as práticas pedagógicas através da investigação, da pesquisa, da construção de modelos matemáticos, fazendo um intercâmbio da história da humanidade com os contextos sócio-culturais do mundo atual. O estudo da Matemática deve promover o estímulo e o

¹ Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA, autora, josefa-ms@hotmail.com;

² Professor do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Regional do Cariri - URCA, orientador, claudio.dantas@urca.br.

desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes, repetindo os espaços e as adversidades. D'Ambrosio mostra que, “A educação, em especial a Educação Matemática, bem como o próprio fazer matemático podem ajudar a construir uma humanidade ancorada em respeito, solidariedade e cooperação” (D'AMBROSIO, 2012, p. 12 -13).

O processo educacional deve proporcionar o conhecimento aos educandos pensando na sua formação integral como sujeitos em transformação, respeitando a sua história, sua cultura, a sua forma de pensar e ver o mundo. De acordo com Arroyo (2014), afirma que:

Essa diversidade de coletivos ao defender seus territórios como lugares de cultura, de conhecimentos ampliam a própria experiência e história cultural e intelectual pensada como exclusiva aos lugares legítimos de existência, de conhecimento e de cultura. Ao dar tamanha centralidade a seu direito aos espaços do conhecimento os enriquecem trazendo outros conhecimentos, outras formas de pensar, de produzir conhecimentos (ARROYO, 2014, p. 217).

A Educação Matemática compreendida como campo de pesquisa e de ação interdisciplinar na Área de Matemática, oportuniza a valorização dos conhecimentos por meio da história, métodos, técnicas, instrumentos, construções matemáticas, resolução de problemas, pesquisa e investigação, com o intuito de buscar alternativas inovadoras e propor atividades com temas geradores de autorreflexão para formação humana.

Partindo do ponto de vista reflexivo e libertador, segundo Paulo Freire, ressalta que:

[...] a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2005, p. 112).

Uma das vertentes da Educação Matemática é trabalhar a investigação matemática nos espaços escolares, sendo uma forma de interação com o mundo da pesquisa e da curiosidade com o universo do conhecimento. A realização da investigação e da pesquisa proporciona aos estudantes uma conexão significativa, envolvente e reflexiva, onde estes são estimulados a conjecturar, formular, explorar, elaborar, analisar, descrever e produzir em torno de uma temática ou de um problema, onde são motivados a uma ação promissora, participativa e coletiva.

O diálogo da Matemática com sua história, com os contextos socioculturais, promovem a cultura da investigação, da curiosidade, através de técnicas e práticas educativas motivadoras. A promoção para aprendizagem dá-se quando o aluno é capaz de perceber a relação, a importância e a aplicabilidade da Matemática, e que ele, é o agente da transformação e protagonista na construção e elaboração desse conhecimento.

A investigação matemática vista como processo de ensino aprendizagem, produz uma ação benéfica, autônoma e construtiva na vida dos estudantes. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira, afirmam que:

O conceito de investigação matemática, como atividade de ensino-aprendizagem, ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso, uma poderosa metáfora educativa. O aluno é chamado a agir como um matemático, não só na formulação de questões e conjecturas e na realização de provas e refutações, mas também na representação de resultados e na discussão e argumentação com os seus colegas e o professor (PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2013, p. 23).

O exercício da ação e reflexão está fundamentado na pesquisa, na investigação, nas trocas de experiências, nas construções matemáticas, consistindo em dinamizar o aprendizado matemático nas diversas esferas do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, D'Ambrósio (2012), destaca que:

O conhecimento é o gerador do saber, que vai, por sua vez, ser decisivo para a ação, e, por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento. O processo de aquisição do conhecimento é, portanto, essa relação dialética saber/fazer, impulsionada pela consciência, e se realiza em várias dimensões (D'AMBROSIO, 2012, p. 19).

As atividades provenientes de investigação histórica estabelece uma conexão com o mundo real, promovendo a curiosidade e a participação efetiva do estudante na construção do conhecimento escolar e científico abrindo um leque de pressupostos significativos para exploração de novos conhecimentos. Mendes (2009) pontua que:

[...] um modelo didático no qual as atividades históricas devem ser elaboradas a partir de um diálogo conjuntivo entre as ideias matemáticas desenvolvidas e organizadas historicamente e a perspectiva investigatória que caracteriza a construção do conhecimento (MENDES, 2009, p. 88).

Numa perspectiva investigativa e lúdica, têm-se os recursos de visualização, que são integrados aos materiais manipuláveis, pois enriquecem a aprendizagem estimulando o espírito crítico e analítico, pois contribui para formação pessoal e coletiva dos educandos, objetivando o exercício da cidadania e o respeito às adversidades. De acordo com Rêgo e Rêgo (2013), salientam que “O jogo, se bem escolhido e explorado, pode ser um elemento auxiliar de grande eficácia para alcançar alguns objetivos do ensino, dentre eles, ajudar o aluno a desenvolver suas potencialidades, tanto intelectuais quanto efetivas” (RÊGO; RÊGO, 2013).

A Matemática quando trabalhada de forma interdisciplinar e contextualizada atende as demandas escolares, sociais, culturais, científica e tecnológica, e fortalecendo a autonomia e a criticidade dos estudantes. De acordo com Lorenzato (2010), aponta que:

As novas demandas sociais educativas apontam para a necessidade de um ensino voltado para a promoção do desenvolvimento da autonomia intelectual, criatividade e capacidade de ação, reflexão e crítica pelo aluno. Para tanto, faz-se necessário a introdução da aprendizagem de novos conteúdos de conhecimento e de metodologias que, baseadas na concepção de que o aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, reconheça, identifique e considere seus conhecimentos prévio como ponto de partida e o prepare para realizar-se como cidadão em uma sociedade submetida a constante mudança (LORENZATO, Sérgio, 2010, p. 40 - 41).

Os jogos matemáticos promovem a socialização e a resolução de problemas por meio de atividades lúdicas, permitindo o desenvolvimento do raciocínio lógico e exigindo entre os participantes, habilidades e cooperação efetiva. Kishimoto afirma que, “Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular, ler e escrever” (KISHIMOTO, 2009, p. 100).

Ainda nesta perspectiva lúdica, os jogos são ferramentas didáticas que promovem o diálogo com os conteúdos visto em sala de aula e a criatividade dos estudantes no processo de construção de novos saberes. Para Silva e Souza (2014, p. 32), mostram que os jogos matemáticos são dispositivos didáticos que proporcionam a discrepância entre o cotidiano escolar e o dia a dia do vivenciado pelo aluno, tornando o processo de ensino-aprendizagem dinâmico, acessível e real.

Ao tomar posse do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade e contextualizado com o saber escolar dos estudantes, ressaltam-se a necessidade de fazer uma abordagem matemática no contexto sociocultural com ações reflexiva e motivadora, exigindo destes, um posicionamento de se perceberem como sujeitos pensantes e transformadores do meio que estão inseridos. Freire (2005) propõe que:

[...] os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, Paulo, 2005, p. 106).

O ensino da matemática pautado em eixos estruturadores com temáticas vivenciadas e praticadas no cotidiano promove a aquisição e ampliação do conhecimento e, formação para cidadania. Visto que, o processo de ensino e aprendizagem é eficaz e significativo quando é proporcionado com atividades problematizadoras fornecendo subsídios para os estudantes a construírem argumentações e explicações em torno da temática abordada. Lorenzato ressalta que:

Ensinar matemática utilizando-se de suas aplicações torna a aprendizagem mais interessante e realista e, por isso mesmo, mais significativa. A presença de aplicações da matemática nas aulas é um dos fatores que mais podem auxiliar nossos alunos a se prepararem para viver melhor sua cidadania; ainda mais, as aplicações

explicam muitos porquês matemáticos e são ótimas auxiliares na resolução de problemas (LORENZATO, Sergio, 2008, p. 53).

O presente trabalho mencionado foi desenvolvido e executado no 2º Colégio da Polícia Militar – Coronel Hervano Macêdo Júnior, referente à IV Feira de Matemática no ano de 2019, com metodologia de trabalhos científicos, com o objetivo de promover uma aprendizagem com significação no espaço escolar, fazendo um intercâmbio com vários contextos do cotidiano. Partindo desse ponto, a pesquisa viabilizou a apropriação do conhecimento científico e um vínculo do conhecimento do cotidiano, de modo a suscitar a independência de pensamento e atitudes críticas e criativas expressando a compreensão dos estudantes na prática social.

METODOLOGIA

Tendo em vista as novas tendências da Educação Matemática, as atividades investigatórias, propõem aos educandos que sejam protagonistas do processo educativo, fazendo-os compreender a função e o seu papel na sociedade, e conseqüentemente, agirem como cidadãos críticos e conscientes.

As ações descritas no artigo foram desenvolvidas com a metodologia científica através da investigação com temas de relevância social, pesquisa histórica e construção lúdica, sendo trabalhadas com 36 turmas, sendo 12 turmas de Ensino Fundamental II e 24, de Ensino Médio, do 2º Colégio da Polícia Militar – Coronel Hervano Macêdo Júnior, cidade de Juazeiro do Norte – Ceará. A proposta foi adequar o trabalho escolar às novas tendências do ensino da matemática, elaborando atividades educacionais com foco no desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, político e social, a fim de promover uma aprendizagem autônoma, reflexiva e participativa, com o compartilhamento de experiências e respeito às adversidades.

A dinâmica do trabalho com a metodologia científica foi caracterizado e orientado por estudo bibliográfico, questionários, pesquisa descritiva e explicativa, tendo como fontes – livros didáticos, revistas, internet, artigos científicos e outras publicações, possibilitando a descoberta e o progresso escolar dos educandos, construindo o espírito investigativo e o interesse pela pesquisa. Com esta perspectiva, a temática abordada salientou a mudança de atitudes dos estudantes, a busca pelo conhecimento, as discussões e a manipulação de dados, gerando desta forma, a compreensão e a interação com o mundo da ciência e do trabalho.

Conforme As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destaca que:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/ viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (DCNEB, 2013, p. 163 - 164).

A pesquisa como prática educativa fornece aos estudantes conhecimentos e informações relevantes, possibilitando uma visão e compreensão ativa e reflexiva da realidade, influenciando na forma de pensar e agir. A Matemática quando trabalhada numa abordagem contextualizada e interdisciplinar, contribui positivamente para formação de cidadãos autônomos e participativos. De acordo com as DCNEB (2013), ressaltam que:

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/ articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social (DCNEB, 2013, p. 164).

Inicialmente foi realizada uma reunião com a comunidade escolar para explanação do projeto, e em seguida, um momento coletivo com estudantes na quadra coberta do 2º Colégio da Polícia Militar – Coronel Hervano Macêdo Júnior, com o intuito de mostrar a relevância do trabalho no espaço escolar, com a participação de todos os estudantes, professores, monitores e coordenadores para a construção do conhecimento compartilhado, o respeito cultural e as adversidades, através do trabalho integrado e coletivo.

Através do tema norteador apresentado pelo projeto, foram apresentados aos estudantes os subtemas com relevância social, mostrando a relação da Matemática com diversos contextos do cotidiano, com o intuito de transformar o saber escolar em sabedoria de vida. Os subtemas foram:

- *Jogos matemáticos* – Através de estudos dos conteúdos vistos em sala de aula, com a construção de jogos, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades, com elaboração de regras, de conjecturas e vivenciando as aplicações lúdicas no processo de ensino e aprendizagem.
- *Matemáticos brasileiros* – Abordando o contexto histórico e contribuições para o avanço da matemática na sociedade, fornecendo informações no campo da leitura, da interpretação e da pesquisa, tornando assim, a aprendizagem comprometedora, motivadora e eficaz.

- *Problemas do Milênio* – Visando trazer o conhecimento através dos contextos históricos, mostrando as possíveis soluções e aplicações caso sejam solucionadas, sendo trabalhada a interação da Matemática com a leitura e interpretação de mundo com o conhecimento e a pesquisa.
- *Situações-problemas com aplicações matemáticas nos contextos sociais, econômicos, culturais e tecnológicos* – Objetivando trabalhar temas promissores que contribuam para a leitura, interpretação e a construção de textos voltados para o ENEM.

Para explanação e desenvolvimento da proposta de trabalho foi elaborada a seguinte sequência de ensino:

- 1ª. Apresentação do projeto o Comando do 2ºCPM-CHMJ e o corpo docente.
- 2ª. A apresentação do projeto aos estudantes no momento da Formação Militar, onde foram motivados e instigados a participar do processo de pesquisa e aprendizagem, mostrando-os a relevância para sua formação acadêmica e social.
- 3ª. Os alunos levaram a proposta de trabalho para a sala de aula onde compartilharam suas ideias e procedimentos para pesquisa.
- 4ª. Cada sala de aula foi dividida em dois grupos para facilitar o processo da pesquisa e sua elaboração.
- 5ª. Após a pesquisa feita, as equipes de cada sala se juntam para organização e execução do trabalho.
- 6ª. Construção de dinâmicas para apresentação do trabalho para a comunidade escolar.

Para verificar o processo de aprendizagem dos estudantes foram utilizados critérios de avaliação por meio da verificação e da qualificação em uma perspectiva de avaliação formativa (valorização das situações didática em uma perspectiva processual), levando em consideração a criatividade, a relevância, a estruturação, a objetividade e a dinâmica de apresentação (avaliação pensada em toda conjuntura de trabalhos dos estudantes e não considerando uma avaliação quantitativa e pontual como a prova escrita). A participação dos alunos foi também utilizada como instrumento de avaliação, valorizando o desempenho, o conhecimento adquirido e compartilhado. Libâneo diz que “a avaliação escolar é um processo contínuo que deve ocorrer nos mais diferentes momento do trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 225).

Mediante das apresentações dos trabalhos circulou uma moeda própria da exposição denominada de “SOLDADINHO”³, de forma que, quem assistia os trabalhos e fazia perguntas ganhava uma moeda, e em seguida, trocava por brindes. Por fim, a exposição foi apresentada para toda comunidade escolar, envolvendo a arte, cultura, tecnologia e ciência, fazendo abordagem em vários aspectos matemáticos com relevância social. Foi um momento promissor e envolvente, onde os estudantes foram protagonistas do próprio conhecimento.

Contudo, o estudo da matemática torná-se significativo e dinâmico quando trabalhado com metodologias ativas, como a prática de jogos educativos, abordagem histórica, resolução de problemas e ensino investigativo, objetivando a formação social e cultural dos estudantes. Segundo Libâneo (2013, p. 183), o ensino deve favorecer o desenvolvimento das capacidades criadoras, incentivada pela mudança de atitudes e a participação crítica e ativa perante os fatos da realidade social. Sendo assim, percebe-se a importância de nortear trabalhos que promovam a participação e motivação dos estudantes para a construção de novos saberes, incentivando a entrega e elaboração de argumentos, proporcionando desta forma, a sua ação protagonista no meio que está inserido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalhar Matemática numa perspectiva científica abordando temas que trate do cotidiano dos estudantes é um desafio para os educadores. A pesquisa e a investigação devem fazer parte dos contextos escolares, pois possibilita os educando a construir seu conhecimento e fazerem parte do mundo da informação, da ciência, da tecnologia e do trabalho. A educação deve ser caracterizada pela formação de indivíduos críticos, reflexivos, participativos e construtores de sua própria história. Paulo Freire (2005) ressalta que, “[...] Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (p. 90).

O trabalho foi visto e executado de forma positiva no espaço escolar, visto que a escola é um espaço de construção e conhecimento, sendo mostrada a Educação Matemática em vários contextos, com aspectos de transformação e evidenciando a interpretação de mundo e a formação contínua dos estudantes, como seres pensantes livres onde são capazes de construir a sua própria história.

³ O Soldadinho-do-Araripe (*Antilophia bokermanni*) é uma ave passeriforme da família Pipridae. O nome bokermanni é uma homenagem ao zoólogo brasileiro Werner Bokermann. Foi descoberto em 1996 na Chapada do Araripe, região Nordeste do Brasil. Segundos os seus descobridores, o Soldadinho-do-Araripe é encontrado somente nos municípios de Barbalha, Crato e Missão Velha, todos no Ceará.

Para a proposta de trabalho foram utilizadas várias ferramentas metodológicas, como a mídia – internet e whatsapp, as fontes bibliográficas contidas na sala de multimeios, o Laboratório de Matemática onde existe um acervo de jogos e dinâmicas de trabalho.

Na realização das atividades houve tanto envolvimento dos estudantes quanto de profissionais de outras áreas do conhecimento, como da Física, da Química e da Biologia, além dos profissionais da Área de Matemática. Com isso, ressaltou-se a relevância ao contemplar o tema “Dialogando com a Matemática nos contextos sócio-culturais para promoção de uma aprendizagem com significados”. Os PCNs afirmam que “O significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos e também entre estes e as demais áreas do conhecimento e as situações do cotidiano” (PCN, 1998, p. 37).

Para o desenvolvimento e execução da proposta de trabalho foi dividida em quatro categorias.

CATEGORIA I: JOGOS MATEMÁTICOS

Nesta categoria foi trabalhada com o Ensino Fundamental II, onde foi dividida em dois níveis de conhecimentos:

NÍVEL A – formada pelas Turmas de 6º e 7º Anos

NÍVEL B – formada pelas Turmas de 8º e 9º Anos.

Para a elaboração e execução dessa atividade, os alunos construíram jogos matemáticos, abordando o conteúdo estudado ou previsto, aplicação e regras, de acordo com o programa curricular da turma. A função norteadora desta atividade, era a pesquisa e a construção do conhecimento, valorizando as aplicações práticas e lúdicas no ensino da matemática para desenvolvimento de competências e habilidades. A tarefa objetivou o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio da resolução de problemas para a obtenção de resultados, promovendo a autonomia, a mudanças de atitudes e o respeito mútuo. Foram construídos jogos abordando alguns conteúdos, como números naturais, números inteiros, números racionais, porcentagem, figuras planas, figuras espaciais, semelhança de triângulos, equações de 1º e 2º graus, e outros.

Nesta etapa do trabalho, cada turma do EF II (12 turmas) foi motivada a participar com a orientação de um professor (a) da Área da Ciência da Natureza para nortear e acompanhar a atividade, obedecendo aos seguintes critérios:

- A sala foi dividida em dois grupos e em cada grupo, foram escolhidos dois representantes para organização e apresentação do trabalho.

- Foram apresentados dois jogos por sala, mostrando a coerência com o tema, as conjecturas, aplicações e regras.

Nesta modalidade foi vista a Matemática de forma lúdica, prazerosa e envolvente, em que todos os alunos participaram de forma coletiva e agindo ativamente no processo de ensino aprendizagem, demonstrando familiaridade com o conteúdo abordado em sala de aula.

CATEGORIA II: MATEMÁTICOS BRASILEIROS.

O público alvo desta categoria foram os alunos dos 1º Anos, onde foi trabalhada a investigação histórica, realçando a história, as descobertas e as contribuições para o avanço e o conhecimento matemático.

Este tipo de atividade proporcionou aos educandos uma reflexão, incentivo a investigação histórica e fez desabrochar a criatividade em função do ensino e aprendizagem de uma Matemática com significado histórico, contextual, social e cultural. Desta forma, constitui uma proposta educativa que teve como base as discussões, informações, relações e preposições, tornando assim, aprendizagem mais eficaz, proveitosa e dinâmica.

Quadro 1: Os Matemáticos brasileiros apontados na pesquisa

GRUPO I: Antonio Galves - São Paulo, SP; Arnaldo Garcia - Valença, RJ; Aron Simis - Recife, PE; Artur Avila - Rio de Janeiro, RJ; Artur Oscar Lopes - Rio de Janeiro, RJ.	GRUPO II: Carlos Gustavo Moreira - Rio de Janeiro, RJ; Carlos Matheus - Aracaju, SE; Celso José da Costa - Congonhinhas, PR; César Camacho - Lima, Peru; Claudio Landim - Rio de Janeiro, RJ.
GRUPO III: Clóvis Caesar Gonzaga - Lages, SC; Djairo Guedes de Figueiredo - Limoeiro do Norte, CE; Elon Lages Lima - Maceió, AL; Enrique Pujals - Buenos Aires, Argentina; Fernando Codá Marques - São Carlos, SP.	GRUPO IV: Francisco Dória - Rio de Janeiro, RJ; Gauss Moutinho Cordeiro - Recife, PE; Israel Vainsencher - Recife, PE; Jacob Palis - Uberaba, MG; Joaquim Gomes de Souza - Itapecuru-Mirim, MA.
GRUPO V: Jorge Sotomayor Tello - Lima, Peru; José Felipe Voloch - Rio de Janeiro, RJ; Júlio César de Melo e Sousa - Rio de Janeiro, RJ; Ketí Tenenblat - Esmirna, Turquia; Lélío Gama - Rio de Janeiro, RJ.	GRUPO VI: Leopoldo Nachbin - Recife, PE; Leopoldo Penna Franca - Rio de Janeiro, RJ; Luiz Velho - Rio de Janeiro, RJ; Manfredo do Carmo - Maceió, AL; Marcelo Viana - Rio de Janeiro, RJ.
GRUPO VII: Marcos Dajczer - Buenos Aires, Argentina; Mário Schenberg - Recife, PE; Maurício Peixoto - Fortaleza, CE; Newton da Costa - Curitiba, PR; Oswald José Levi de Souza	GRUPO VIII: Paulo Pinheiro - Rio de Janeiro, RJ; Paulo Ribenboim - Recife, PE; Raimundo Teixeira Mendes - Caxias, MA; Ricardo Mañé - Montevidéu, Uruguai; Ruy de Queiroz - Recife, PE
GRUPO IX Sóstenes Lins - Recife, PE; Valeria de Paiva - Rio de Janeiro, RJ; Walter Carnielli - Campinas, SP; Wellington de Melo - Guapé, MG; Yoshiharu Kohayakawa - Marília, SP	-----

A abordagem histórica dos matemáticos no contexto escolar foi caracterizada por um modelo metodológico extraordinário, pois teve uma relevância significativa na teoria e prática, fazendo com que os educando percebessem o caráter investigativo presente nas gerações e suas contribuições para o avanço do desenvolvimento matemático.

O desenvolvimento da atividade foi considerado os seguintes critérios:

- Cada turma escolheram cinco matemáticos (09 turmas), e em seguida, quatro representantes para montar e apresentar o trabalho.
- Toda a sala efetuou a pesquisa, e juntos, traçaram uma proposta para confecção, elaboração e execução da atividade.

É importante salientar que, nesta parte do trabalho os alunos criaram dinâmicas de apresentação, como - caracterização, trilhas e histórias matemáticas. O trabalho promoveu uma forma contextualizada do conhecimento, fazendo refletir outros aspectos matemáticos que proporcionasse o entedimento e o encatamento pelo o estudo da Matemática.

CATEGORIA III – PROBLEMAS DO MILÊNIO

A clientela desta categoria foram os alunos dos 2º Anos, que consistiu numa pesquisa histórica, investigativa e informativa. A temática trabalhada foi os Problemas Matemáticos do Milênio, destacando quem conjecturou o contexto histórico matemático, as principais áreas de influência e os avanços que estes podem causar na resolução para a comunidade matemática.

Nesta proposta foram trabalhados os seguintes problemas:

- P versus NP
- A conjectura de Hodge
- A conjectura de Poincaré (resolvido por Grigori Perelman)
- A hipótese de Riemann
- A existência de Yang-Mills e a falha na massa
- A existência e suavidade de Navier-Stokes
- A conjectura de Birch e Swinnerton-Dyer
- O último Teorema de Fermat (Já resolvido)

As resoluções destes problemas consistem em trazer novas ferramentas matemáticas que irão permitir compreensão e solução de outros problemas. Ao desvendar estes mistérios matemáticos, possibilitaria a demonstração de novos teoremas, de forma que, representaria o progresso do conhecimento matemático para a humanidade (muito importante esta reflexão para os estudantes da educação básica como forma de refletir a natureza do conhecimento).

Nesta categoria, o trabalho pesquisado foi de maneira informativa, discursiva, com linguagem simples e acessível, sem demonstrações.

Numa perspectiva motivadora, foi um trabalho envolvente e encantador, onde foi importante para formação matemática dos educandos. Os estudantes tiveram a chance de lidar com o espírito de pesquisador, comprometidos com sua formação.

Nesta categoria os trabalhos foram tratados da seguinte forma:

- Cada turma pesquisou uma problemática (08 turmas), de forma que, toda a sala de aula foi envolvida no processo.
- A pesquisa foi apresentada na sala de aula sob a orientação do professor, onde os estudantes interagiram fazendo questionamentos e levantando hipóteses.
- Somente quatro alunos apresentaram o trabalho, visando o aprendizado e a relevância da pesquisa no campo da Matemática.

A forma como foi conduzida o desenvolvimento dessa temática, proporcionou aos estudantes uma aprendizagem significativa e promissora, onde os mesmos sentiram-se empolgados e comprometidos pelo conhecimento.

CATEGORIA IV: TEMÁTICA ENVOLVENDO ENVOLVENDO SITUAÇÕES-PROBLEMAS COM APLICAÇÕES MATEMÁTICAS NOS CONTEXTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS, CULTURAIS E TECNOLÓGICOS.

Esta abordagem contextual ficou com as turmas de 3^{os} anos (07 turmas), tendo o foco em temas geradores para o ENEM. Partindo deste pressuposto e visando a integralidade da formação dos estudantes para o desenvolvimento de competências e habilidades, através da informação, da leitura, da interpretação de dados, da confecção e elaboração de textos, aprimorando a capacidade da oralidade e da escrita.

A Educação Matemática desempenha um papel importante e essencial para a cidadania, oportunizando os estudantes para o exercício e a prática contextualizada do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais relatam que:

Falar em formação básica para a cidadania significa refletir sobre as condições humanas de sobrevivência, sobre a inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura e sobre o desenvolvimento da crítica e do posicionamento diante das questões sociais. Assim, é importante refletir a respeito da colaboração que a Matemática tem a oferecer com vistas à formação da cidadania (PCN, 1998, p.26)

Com a promoção de atividades investigativas estimulam os estudantes a ampliarem seus conhecimentos, dando-lhes suporte para a opinião de fatos, discussão e elaboração de argumentos, possibilitando a estruturação correta do texto e da escrita. Alrø e Skovsmose

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

(2010, p. 142) defendem que a aprendizagem deve proporcionar o desenvolvimento da cidadania e que seja importante a valorização de argumentação em sala de aula.

Os subtemas que foram trabalhados nesta categoria foram:

- 3º A – Juventude e participação política em questão no mundo contemporâneo.
- 3º B – A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil.
- 3º C – Riscos de compartilhar mentiras e boatos na internet.
- 3º D – Efeitos do Bullying na sociedade.
- 3º E – As consequências do avanço das drogas no Brasil.
- 3º F – Igualdade de gênero: um valor democrático.
- 3º G – Alternativas para diminuir os maus-tratos aos animais.

De acordo com a problemática pesquisada pelos alunos, foram elaborados questionários para o levantamento de dados, e em seguida, construção de gráficos e tabelas, sendo possível trabalhar a construção e análises de gráficos na Área de Estatística. Já a parte escrita, foi cobrada na disciplina de Redação como produção textual para 2ª Etapa, como instrumento de avaliação. É importante evidenciar que, no trabalho pesquisado, também foi destacado a relação da Matemática com a temática em estudo.

Para valorizar a construção, o desempenho, a criatividade e a empolgação dos estudantes na arte de investigação, foram premiados da seguinte maneira:

- Todas as equipes participantes do projeto receberão medalhas de honra ao mérito pela construção, pesquisa, elaboração e execução do trabalho.
- A participação das turmas na construção, pesquisa, elaboração e execução do trabalho, foi validada como um dos instrumentos de avaliação na VE (Verificação de Estudo, ou seja, Avaliação Mensal) para Segunda Etapa nas seguintes disciplinas: Matemática I, Matemática II, Física e Química, Ciências e Biologia.
- Houve uma ficha de acompanhamento para cada sala, verificando a participação dos alunos, criatividade, integração da turma e a elaboração do trabalho.

O progresso e o sucesso dos educandos foram avaliados através da oralidade, escrita e práticas inovadoras dando vida ao trabalho apresentado. A participação de todos os alunos foi extremamente positiva, percebendo-se a empolgação, a alegria de construir o conhecimento coletivo, o apoio aos colegas da turma, a vibração no desempenho, o respeito e o cuidado na organização e exposição do trabalho. Verificou-se ainda, o empenho de todos os alunos para aquisição do saber.

Quadro 2: Critérios aplicadas para avaliação

Critérios de Avaliação	Pontuação
Criatividade e inovação	2,0 pontos
Relevância do problema abordado	2,5 pontos
Metodologia / estruturação do trabalho	1,5 pontos
Clareza e objetividade	1,5 pontos
Dinâmica de apresentação	2,5 pontos
TOTAL DE PONTOS	10,0

Para efetivar e motivar o processo de aprendizagem com a apresentação dos trabalhos, foi criada uma moeda com caracterização de Matemáticos denominada “SOLDADINHO”. Objetivando a participação, a interação e a motivação dos estudantes em assistir todos os projetos. Ao assistirem e fazerem uma pergunta e mediante do grau da pergunta, podiam receber moedas de valores variados, e em seguida, troca-se por brindes, como – kits de canetas, lápis, borracha, régua, apontador, paradidáticos de matemática e outros materiais disponibilizados pela direção da escola. Criou-se um BANCO para efetuar a troca de brindes, e conseqüentemente, fazer a moeda circular.



Figura 1: O modelo das moedas

Todos os trabalhos foram desenvolvidos com metodologia científica e apresentado em forma de banner e comunicação oral, cada turma tinha um orientador (a). Para padronizar os trabalhos, criou-se um modelo de banner contendo todos os dados necessários para montar o trabalho, mas mesmo assim, os alunos, em geral, tiveram autonomia de usar a criatividade. A

validação do conhecimento foi percebida quando os educandos demonstraram motivação e empolgação na elaboração, construção e ingresso no universo da informação, produzindo assim, uma ação-reflexiva-ativa em prol do coletivo.

O trabalho foi de natureza qualitativa e investigativa, em que oportunizou a participação dos estudantes a vivenciarem o ensino da Matemática em diversos contextos, objetivando a integração, a autonomia e uma postura reflexiva em torno do meio que estão inseridos. Finalmente, a culminância do processo investigativo deu-se na Quadra Coberta do 2ºCPM-CHMJ, de forma aplausível e espetacular com a participação de comunidade escolar, – corpo docente, discentes e convidados de outras instituições de ensino.

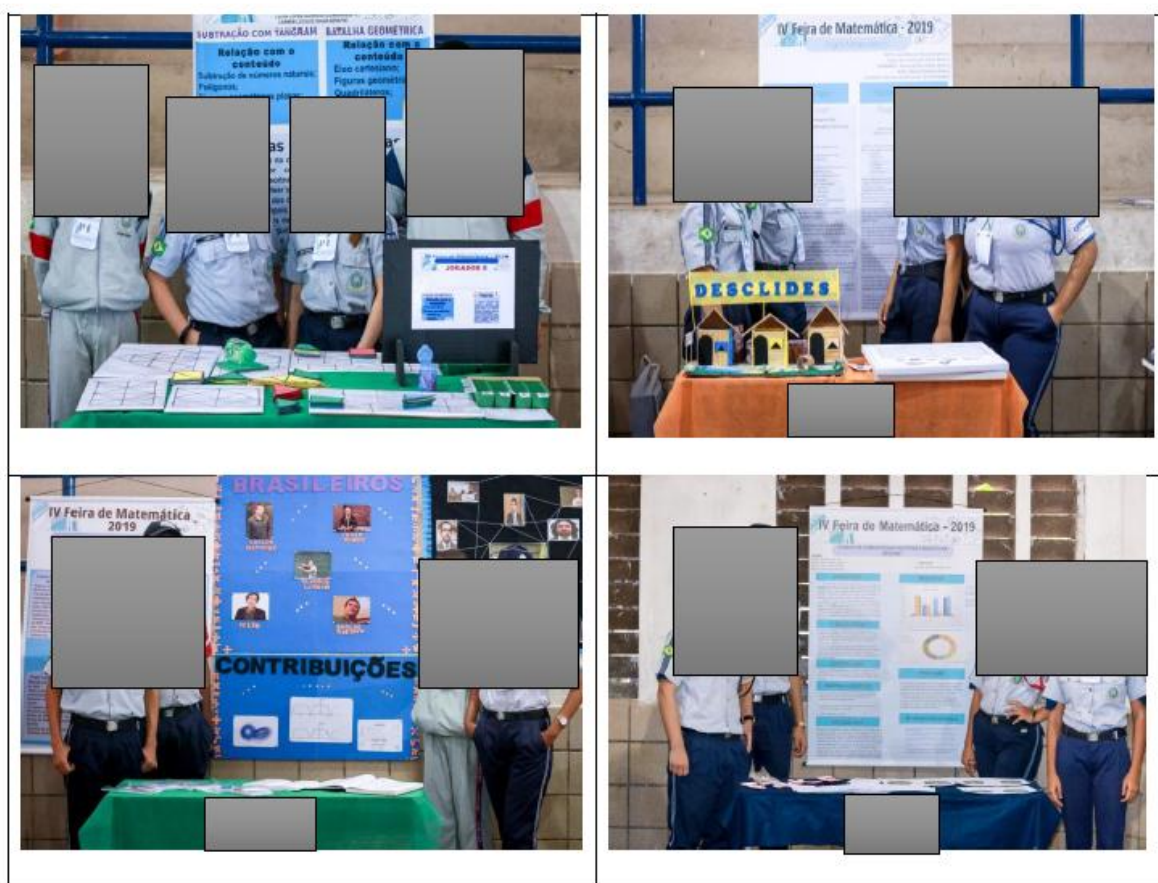


Figura 2. Culminância do projeto com apresentação dos trabalhos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo nos espaços escolares em comunhão com o saber matemático, promove a autorreflexão, a criatividade e o espírito coletivo na promoção da cidadania. A Matemática na sala de aula deve ser trabalhada de forma democrática e crítica, pois assim, incentiva os

estudantes a entender e compreender o seu papel social como seres autônomos e transformadores de sua realidade, foi o que foi promovido neste trabalho.

A abordagem de temas geradores por meio da pesquisa, investigação, construção e da história matemática, constitui uma comunicação teórica e prática, que contribui na formação pessoal e intelectual dos educandos. Produzindo desta forma, elementos importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades para as vivências.

Segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), mostram que:

As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado (PCN, 1998, p. 37).

A participação efetiva, a criatividade dos educandos na execução e apresentação dos trabalhos, contemplou a significação da construção matemática, onde transmitiram a autoconfiança, o companherismo, a solidariedade, o respeito e a satisfação em fazer parte do processo de aprendizagem.

O desenvolvimento do trabalho com temas motivadores desencadeou ações voltadas para a superação do entendimento da linguagem matemática, na elaboração de argumentos e na exploração do conhecimento, buscando possíveis soluções em torno da problematização contextual apresentada na temática em estudo.

A exploração do conhecimento foi abordada em quatro categorias, levando em consideração o nível de instrução dos estudantes. De modo, as atividades desenvolvidas tiveram o objetivo de promover o conhecimento com base na reassignificação do conteúdo e nos contextos socioculturais.

Partindo destes pressupostos, percebe-se a relevância de trabalhar temáticas que promovam à discussão, o debate, a leitura, a interpretação para aquisição do conhecimento, fazendo um intercâmbio com o universo da cultura, da ciência e da tecnologia, onde os educandos são instigados a se posicionarem como cidadãos analíticos e críticos, superando suas expectativas para compreensão e validação do conhecimento através da vivência cotidiana. Enfim, o estudo da matemática se torna acessível, quando o estudante é capaz de interagir, compreender e desenvolver suas habilidades em torno da observação e de conhecimentos elaborados, construindo desta forma, a sua própria percepção de mundo.

REFERÊNCIAS

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática. Tradução de Orlando Figueiredo. – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, Outras Pedagogias. – 2. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília : MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: Da teoria à prática. 23ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. – 49ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M.(Organizadora). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. – 12. ed. – São Paulo : Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2013.

LORENZATO, Sergio / Para aprender matemática. 2. ed. ver. – Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção Formação de Professores).

_____ (org.). O laboratório de matemática na formação de professores. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____ Para aprender matemática. 2. ed. ver. Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção formação de professores).

MENDES, I. A. Investigação Histórica no Ensino da Matemática. Rio de Janeiro: Editora Ciências Moderna Ltda., 2009.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; Oliveira, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. – 3. ed. ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RÊGO, Rogéria Gaudencio do; RÊGO, Rômulo Marinho do. Matematicativa. – 4. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção Formação de Professores).

SILVA, Américo Júnior Nunes da; SOUZA, Ivanete dos Santos de (Orgs.). A Formação do Professor de Matemática em Questão: Reflexões para um Ensino com Significado. – Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES DO 1º GRAU: ANÁLISE DOS ERROS DE UMA TURMA DO 8º ANO

Graciana Ferreira Dias ¹
Petrônio Fernandes da Silva ²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as dificuldades e erros dos alunos do 8º ano, com relação à resolução de equações do 1º grau. A pesquisa foi desenvolvida com 14 (quatorze) discentes de uma turma em uma escola pública do município de Araçagi-PB. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, cujo instrumento de coleta de dados utilizado foi uma avaliação diagnóstica aplicada aos discentes. A pesquisa mostrou que as dificuldades dos alunos participantes estão relacionadas com a complexidade das expressões envolvidas nos dois membros da equação, principalmente nas que envolvem o uso de parênteses. Outros erros comuns estão relacionados à erros aritméticos, algébricos, e na utilização da propriedade distributiva da multiplicação. Na resolução de problemas, os alunos encontraram dificuldade na interpretação dos enunciados, e tendem a utilizar estratégias aritméticas, por não conseguirem passar o enunciado da linguagem natural para a linguagem algébrica por meio de uma equação do 1º grau. As inferências geradas nesta pesquisa possibilitam ao professor da Educação Básica subsídios para a construção de novas práticas, visando a efetiva aprendizagem em Álgebra por meio da análise das dificuldades e erros dos seus alunos.

Palavras-chave: Análise de Erros. Álgebra. Equação do 1º Grau. Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

A partir da década de oitenta do século XX, vários estudos tem se concentrado no modo como os alunos desenvolvem a sua compreensão de conceitos e procedimentos algébricos. Segundo Ponte, Branco e Matos (2009) têm sido também discutidas diferentes visões da Álgebra, procurando determinar o que faz, ou não, parte deste campo, em especial no que diz respeito à Álgebra escolar.

A visão, limitada, da Álgebra como tratando-se “simplesmente de regra de transformação de expressões (monômios, polinômios, frações algébricas, expressões com radicais) e processos de resolução de equações” (PONTE, 2006, citado por BARBEIRO, 2002, p. 4) tem sido contrariada, valorizando cada vez mais a perspectiva da Álgebra como “forma de pensar”.

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB-Campus IV, graciana@dcx.ufpb.com;

² Graduado pelo Curso de Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, petroniof9@gmail.com; (83) 3322.3222

Kieran (2007, citado por BARBEIRO 2002, p. 4) defende que “a Álgebra escolar não se resume ao ensino e aprendizagem de um conjunto de regras e técnicas, mas transforma-se numa forma de pensar e raciocinar, em que os alunos generalizam, modelam e analisam situações matemáticas”.

Após suceder um grande avanço na valorização da Álgebra, ocorre o surgimento do conceito de pensamento algébrico, que representa atualmente uma das grandes finalidades do ensino da Matemática. Mesmo ainda não havendo um consenso do que seja pensar algebricamente, existem várias definições citadas por alguns autores a respeito da caracterização do pensamento algébrico.

De acordo com Lins e Gimenez (1997, p.89) “há, é verdade, um certo consenso a respeito de quais são as coisas da álgebra: equações, cálculo literal, funções, por exemplo, mas mesmo aí há diferenças [...]”.

Ainda segundo os autores, um consenso construído dessa maneira, baseando-se em conteúdo, impossibilita sabermos duas coisas fundamentais: se há outros tópicos que também teriam que estar ali e como organizar um currículo para a educação algébrica, e até mesmo se a inclusão de tópicos tradicionais é tão importante como os currículos indicam.

Por sua vez Kaput (citado por PONTE; MATOS; BRANCO, 2009, p. 9) considera que “o pensamento algébrico é algo que se manifesta quando, através de conjecturas e argumentos, se estabelecem generalizações sobre dados e relações matemáticas, expressas através de linguagem cada vez mais formais”.

Podemos perceber, de acordo com as citações explicitadas acima, que realmente existem vários conceitos diferentes em relação ao pensamento algébrico, e que não se restringe apenas aos conteúdos, mas também na forma em que é tratado, estabelecendo e generalizando relações matemáticas.

Arcavi (2006, citado por BARBEIRO 2002, p. 5) “defende que ao pensamento algébrico, para além da capacidade de atribuir significado aos símbolos e operações algébricas, é também associado o sentido de símbolo”. Nesse sentido, proporcionar o desenvolvimento do pensamento algébrico só será possível, ainda segundo Arcavi (2006, citado por BARBEIRO, 2002, p. 5)

[...] se tivermos a capacidade de criar atividades e práticas de sala de aula cujo objetivo seja desenvolver: (i) a procura do sentido do símbolo paralelamente com a resolução de problemas (rotineiros ou não) antes de se

iniciar a aplicação automática de regras; (ii) a paciência para a aprendizagem em geral e, mais precisamente, a capacidade de aceitar aprendizagens parciais; (iii) o sentido do propósito do significado dos símbolos e poder que o seu uso e compreensão nos confere sobre uma “multidão” de situações.

Ao analisarmos os documentos oficiais, encontramos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a unidade temática Álgebra, que tem como objetivo principal o desenvolvimento do pensamento algébrico, por ser fundamental na utilização de modelos matemáticos, como na “compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos” (BRASIL, 2018, p. 270).

Ainda segundo a BNCC, para que haja esse desenvolvimento é necessário que

Os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. (BRASIL, 2018, p. 270).

Já de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 115) “o estudo da álgebra forma um espaço bastante significativo para que o aluno possa desenvolver e exercitar sua capacidade de abstração e generalização, além de adquirir ferramentas importantes para resolver problemas”.

Assim, o ensino da álgebra deve continuar garantindo que os alunos trabalhem com problemas, que possibilitem dar significados à linguagem e às ideias matemáticas. Portanto, cabe ao professor, através das suas práticas, criar estratégias que possibilitem ao aluno desenvolver o pensamento algébrico.

Percebemos a partir de nossa prática, enquanto professores de Matemática, que a Álgebra é o ramo da Matemática em que os alunos sentem muita dificuldade em aprender. A Álgebra é o momento do surgimento de novos símbolos, e muitos dos conceitos e símbolos aprendidos na Aritmética não terão o mesmo significado, gerando às vezes muitas dificuldades. Também é o momento em que as letras surgem em meio aos números, causando até um certo espanto por parte dos alunos, pois afinal, para muitos, a Matemática é constituída apenas por números e cálculos. Coxford e Shulte (1995, p. 23) falam que “a álgebra é uma fonte de confusão e atitudes negativas consideráveis entre os alunos”.

Segundo Coxford e Shulte (1995), esse comentário faz parte de um estudo realizado na Inglaterra, em que vários adultos contaram suas recordações ao aprender Matemática, e que

com certeza não foge da nossa realidade aqui no Brasil, onde muitos alunos expressam sua insatisfação com a Matemática, em especial com a Álgebra, por acharem difícil sua compreensão. Ainda de acordo com os referidos autores, “uma das maneiras de tentar descobrir o que torna a álgebra difícil é identificar os tipos de erros que os alunos comumente cometem nessa matéria e investigar as razões desses erros”. (COXFORD E SHULTE, 1995, p. 23).

Assim, sabendo da importância que os erros cometidos pelos os alunos têm, no processo de ensino-aprendizagem de Matemática, vamos explorar um pouco mais algumas ideias de autores a respeito deste tema.

Pinto (2000, p. 35) destaca que “o estudo dos erros é um fato antigo e, ao mesmo tempo, recente”. É importante salientarmos que o erro nem sempre foi tratado como importante no desenvolvimento da aprendizagem Matemática do aluno. Baruk (1988, citado por PINTO, 2000, p. 31) aponta a violência que a escola comete ao avaliar os erros dos alunos “[...] que se oculta nos manuais e nos cadernos, que se fixa sobre os quadros-negros, nas cópias riscadas de vermelho, nos julgamentos feitos a milhares de crianças perfeitamente aptas a fazer matemática e injustamente acusadas de serem incapazes.’

De acordo com Pinto (2000) o erro tem se tornado um objeto de estudo eficaz para a Educação Matemática, e começa a ser visto como uma alternativa e uma realidade definitiva na construção do conhecimento.

Centeno (1988, citado por PINTO, 2000, p. 31) destaca a “[...] necessidade de interpretar os erros para orientar o processo de ensino”.

Podemos perceber a importância do erro no processo de ensino-aprendizagem de Matemática, pois através dos erros, o professor com um olhar mais aprofundado é capaz de criar possibilidades de ensino, amenizando as dificuldades dos alunos.

Ainda de acordo com Pinto (2000, p. 35) “[...] é possível constatar que os erros cometidos pelos alunos não são apenas simples falhas de memória, mas têm raízes mais profundas”. Com isso, percebemos que é preciso também um tratamento mais profundo para a sua análise.

Nesse sentido, não basta um ensino centrado na aquisição de procedimentos algorítmicos: é necessário que o ensino se oriente em direção ao desenvolvimento de estruturas conceituais corretas. (PINTO, 2000, p. 35).

Portanto, de acordo com a referida autora, apenas identificar e corrigir os erros não é o bastante para a melhoria do ensino. “Os erros contêm um potencial educativo que precisa ser mais bem explorado, não apenas pelos professores, como também pelos próprios alunos”.

(PINTO, 2000, p. 37). O procedimento de explicar e dar significado a seus próprios erros é, segundo Rico (19995, citado por PINTO 2000, p. 37) “uma atividade altamente estimuladora e provocativa para os alunos”.

Segundo Cury (2008) utilizar o erro como forma de potencializar o ensino de Matemática, dá a ideia que “o erro se constitui como um conhecimento, é um saber que o aluno possui, construído de alguma forma, e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem as certezas, levando o estudante a um questionamento sobre suas respostas” (CURY, 2008, p. 80).

Ainda de acordo com a referida autora, o importante não são os acertos ou erros entre si, que são pontuados em uma prova de avaliação de aprendizagem, mas as formas de se apropriar de um determinado conhecimento, que emergem na produção escrita e que podem evidenciar dificuldades de aprendizagem.

É preciso usar os erros de uma forma que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem Matemática do aluno. Não se trata, de forma alguma, de afirmar para o estudante: “o que você está fazendo é errado, o correto é de outra forma” ou de fazê-lo repetir, tediosamente, exercícios semelhantes. Sabe-se que essa atitude é ineficaz e gera, muitas vezes, uma rejeição à Matemática, porque o estudante, perdendo a confiança na sua capacidade de aprender, sente-se desestimulado. (CURY, 2008, p. 80, grifo da autora).

Direcionando o estudo para as equações do 1º grau, muitas das dificuldades têm relação com o surgimento de novos símbolos e com a mudança de significado de alguns símbolos já existentes, como o caso do símbolo ‘=’ (igual a). De acordo com Ponte, Branco e Matos (2009) em Aritmética o símbolo de ‘=’ destaca mais o seu sentido operacional, ou seja, $5 + 7 = 12$. Já na Álgebra, $x + 5 = 7$, não se refere a uma operação, e sim a uma condição, o sinal leva o aluno a procura de um determinado valor que torne a expressão verdadeira.

Algumas dessas dificuldades estão relacionadas com uso das letras, em que os alunos não conseguem enxergá-las como representação de um número. Sabemos que as letras também aparecem na Aritmética, porém de maneira bastante diferente, segundo Coxford e Shulte.

A letra ‘m’, por exemplo, pode ser utilizada em aritmética para representar “metros”, mas não para representar o número de metros, como em álgebra. A confusão decorrente dessa mudança de uso pode resultar numa “falta de referencial numérico”, por parte do aluno, ao interpretar o significado das letras em álgebra [...] (COXFORD E SHULTE ,1995, p. 30).

Existem inúmeros estudos voltados à análise dos erros e dificuldades dos alunos na simplificação de expressões algébricas e na resolução de Equações do 1º Grau. Tomando

como norte alguns desses estudos, Ponte, Branco e Matos (2009) apresentam uma sistematização dos erros mais comuns, discutiremos sobre alguns deles.

Em relação ao erro/dificuldade da adição incorreta de termos semelhantes, Kieran (1992, citado por PONTE; BRANCO; MATOS, 2009, p. 97) destaca que “uma das situações que identifica refere-se ao facto de muitos alunos adicionarem incorrectamente os coeficientes de dois termos, afirmando, por exemplo, que $-2x + 5x = 8$ é equivalente a $-7x = 8$ ”.

Podemos perceber também, que o erro citado acima acontece devido a uma dificuldade aritmética que o aluno traz consigo para a Álgebra, em que não consegue efetuar corretamente a adição entre um número negativo e outro positivo, ou seja, entre números inteiros.

O erro/dificuldade da interpretação dos sinais “+” e “=” como indicadores de uma ação, também está relacionado com conceitos aritméticos, segundo Coxford e Shulte (1995, p. 27) “em aritmética, símbolos como + e = são interpretados geralmente em termos de ações a serem efetuadas, de maneira que significa efetivamente realizar a operação, e = significa escrever a resposta”.

Esta má interpretação dos sinais, não se restringe apenas às crianças do Ensino Fundamental, como revela Kieran (citado por COXFORD; SHULTE, 1995, p. 27). O autor afirma que “[...] crianças de doze a catorze anos de idade consideram o sinal de igual (=) como um símbolo unidirecional que precede uma resposta numérica [...]”.

Referente à questão do uso dos parêntesis, sabemos que a prioridade das operações confunde os alunos na hora de resolver as equações. De acordo com Barbeiro (2002, p. 59) “os alunos tendencialmente, efetuam as operações pela ordem em que aparecem nas expressões”.

Outra situação que gera bastante dificuldade, é o fato de o aluno não conseguir transpor uma situação problema da linguagem natural para a linguagem algébrica por meio de uma equação, e muitas vezes utiliza procedimentos aritméticos inadequados ou insuficientes para obter a resposta.

Portanto, podemos perceber que inúmeros fatores podem levar o aluno ao erro e que essas dificuldades atrapalham o desenvolvimento de sua Aprendizagem Matemática, porém segundo Barbeiro (2002) o conhecimento dessas dificuldades sentidas pelos alunos, permite ao professor utilizar o erro do aluno como uma ferramenta eficaz no processo de ensino aprendizagem de Matemática.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral Analisar os erros apresentados por alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental na resolução de

equações do 1º grau, especialmente na resolução de problemas, de uma escola estadual pública, localizada na cidade de Araçagi/PB.

METODOLOGIA

Com relação aos procedimentos, esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso. De acordo com Gil (2002, p.54) o estudo de caso “[...] consiste no estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetivos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.” Portanto este tipo de estudo é utilizado quando se quer analisar, explorar, descrever, compreender ou explicar fatos e contextos complexos.

Com relação à análise dos dados, a pesquisa tem abordagem qualitativa, pois de acordo com Silva e Menezes (2005)

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...]. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2005, p. 20)

A metodologia de pesquisa deste trabalho pode ser caracterizada, segundo seus objetivos de investigação, como um estudo exploratório. De acordo com Gil (2002), a pesquisa é tida como exploratória quando a problemática a ser estudada ainda é desconhecida pelo pesquisador, levando-o a buscar uma maior familiaridade, construindo hipóteses, obtendo ideias, ou descoberta acerca do tema abordado.

Ainda a respeito da pesquisa exploratória Gil (2002) afirma que na maioria das vezes essas pesquisas, envolvem levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas relacionadas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Nesse sentido, segundo Gil (2002) a pesquisa exploratória são “[...] as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc”. (GIL, 2002, p.42).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, contamos com a colaboração de alunos do 8º ano de uma escola estadual, na cidade de Araçagi/PB.

Foi escolhida essa turma 8º ano do Ensino Fundamental, pelo fato de que estes alunos já estudaram o conteúdo de equações do 1º grau, e conseqüentemente já se depararam com situações desafiadoras na Resolução de Problemas envolvendo o referido conteúdo.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos uma avaliação diagnóstica, a fim de constatar as dificuldades e erros dos alunos. De acordo com Gil (2008, p.121) podemos definir questionário como uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fizeram parte de nossa pesquisa 14 alunos de um total de 22 estudantes que fazem parte da turma do 8º ano B, de uma escola estadual na cidade de Araçagi/PB. Estes participaram voluntariamente da pesquisa e estavam presentes do dia da aplicação da avaliação.

De acordo com um questionário sobre o perfil dos alunos 86% possui idade entre 13 a 14 anos, e 7% têm menos que 13 anos e 7% dos alunos possuem idade maior que 14 anos. Observamos que no dia da aplicação do questionário 50% dos alunos que participaram da pesquisa foram do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

A avaliação diagnóstica, a partir da qual faremos a análise de erros proposta na pesquisa, foi composta por duas partes. A primeira parte continha quatro equações cujo objetivo foi apresentar situações em que geralmente os alunos demonstram dificuldades ao resolver, com isso nossa análise está voltada para os eventuais erros cometidos pelos alunos.

Figura 1: Equações da avaliação

Resolva as seguintes equações:	
a) $15 + 3x = 213$	b) $3p - 2p = -4 + 7$
c) $2(n - 6) + 18 = 1$	d) $23b - 2 = b + 20$

Fonte: Arquivo dos autores

Ao analisarmos as respostas, verificamos que os alunos cometeram diversos erros, que iremos procurar evidenciar com alguns exemplos. Começando pelo item (a), verificamos que

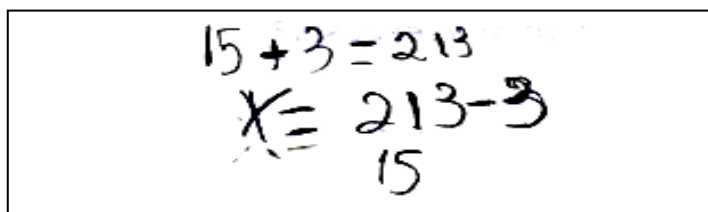
(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

57% dos alunos participantes conseguiram a solução correta da equação, porém 43% dos alunos sentiram dificuldades. O aluno A apresentou uma solução que pode ser vista na Figura 2.

Figura 2: resolução do aluno A



Handwritten solution for Figure 2:

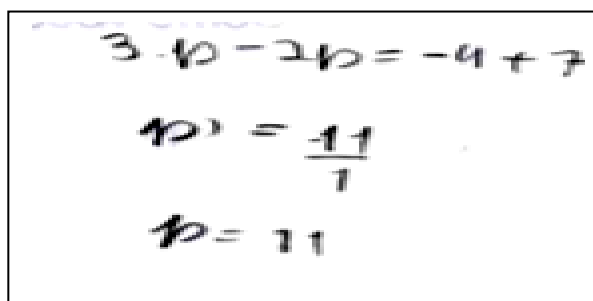
$$15 + 3 = 213$$
$$x = \frac{213 - 3}{15}$$

Fonte: Arquivo dos autores

Na sua resolução, o aluno demonstra ter dificuldades na resolução da equação, demonstrando não conhecer bem as regras, utilizando incorretamente as propriedades das operações. O aluno comete um erro ao transpor apenas o coeficiente 3 do termo $3x$ de um membro para o outro, e ainda deixa a equação sem uma resposta final.

Na equação do item (b), o percentual de acertos diminuiu em relação à equação anterior, totalizando apenas 14% de acertos e 86% de erros. Muitos alunos não tentaram resolver a equação, por não saber como começar. Outros sentiram dificuldade e cometeram alguns erros, observem a resolução do aluno B (Figura 3).

Figura 3: resolução do aluno B



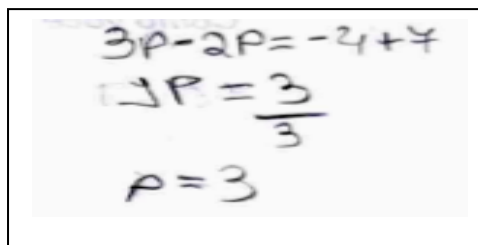
Handwritten solution for Figure 3:

$$3 \cdot 10 - 2 \cdot 10 = -4 + 7$$
$$10 = \frac{-11}{1}$$
$$10 = 11$$

Fonte: Arquivo dos autores

De início, o aluno utiliza corretamente a adição dos termos semelhantes no primeiro membro da equação, porém no segundo membro, o aluno adicionou de forma incorreta os números, demonstrando uma dificuldade aritmética na operação da adição com números inteiros.

Figura 4: resolução da aluna C

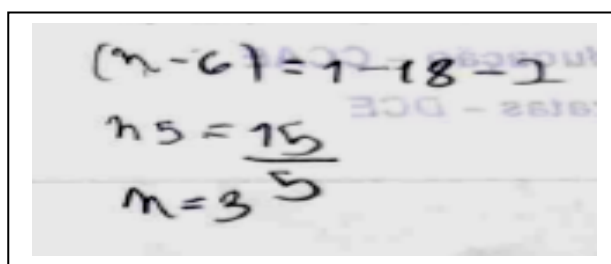

$$\begin{aligned}3P - 2P &= -4 + 7 \\ P &= \frac{3}{3} \\ P &= 3\end{aligned}$$

: Arquivo dos autores

De acordo com a resolução da aluna C (Figura 4), percebemos que ela adicionou corretamente os termos semelhantes no primeiro membro, e no segundo membro adicionou os termos -4 e 7 de forma correta, porém, na conclusão da resolução, cometeu um erro aritmético de divisão, tornando o resultado da equação incorreto. Este mesmo erro é citado por Kieran (1992, citado por PONTE; BRANCO; MATOS, 2009, p. 97).

No item (c), apenas um aluno conseguiu utilizar corretamente a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição e obter êxito em sua resolução. Nessa equação a maioria dos alunos sentiu dificuldade, principalmente em eliminar os parênteses. Surgiram diversos erros e iremos destacar alguns deles. Observe a resolução do aluno D (Figura 5).

Figura 5: resolução do aluno D

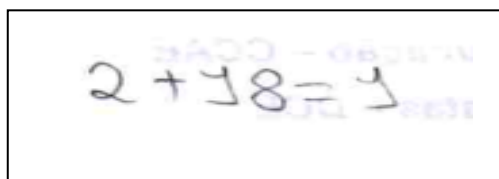

$$\begin{aligned}(n-6) &= 7-18-2 \\ n &= \frac{15}{5} \\ n &= 3\end{aligned}$$

Fonte: Arquivo dos autores

Primeiramente, percebe-se que o aluno não consegue utilizar a propriedade distributiva da multiplicação, cometendo um erro no uso dos parênteses, com isso, resolveu transpor mesmo de forma incorreta o termo 2 do primeiro membro para o segundo membro da equação, cometendo mais um erro na transposição de termos, e por fim, adicionou os termos do segundo membro de forma incorreta. Estes mesmos erros foram observados por Kieran (1992, citado por PONTE; BRANCO; MATOS, 2009, p. 97).

Analisando a resolução da aluna D (Figura 6), da mesma equação do item (c), podemos identificar também alguns erros:

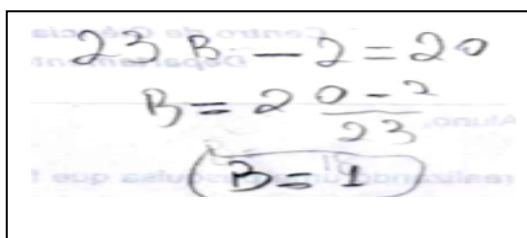
Figura 6: Resolução da aluna D


$$2 + 78 = 1$$

Fonte: Arquivo dos autores

A aluna ao se deparar com os parênteses preferiu eliminá-los, eliminando também a incógnita, assim, cometendo o erro da eliminação, como citado por Kieran (1992, citado por PONTE; BRNCO; MATOS, 2009, p. 97). Na última equação desta segunda parte do questionário, item (d), observamos que 43% dos alunos conseguiram resolver a equação. Porém, também foram verificados erros nas resoluções dos alunos, como mostrado na resolução do aluno E (Figura 7).

Figura 7: Resolução do aluno E


$$23B - 2 = 20$$
$$B = \frac{20 - 2}{23}$$
$$B = 1$$

Fonte: Arquivo dos autores

Na resolução da equação, percebemos que o aluno aparentou não saber como resolver a equação, verificamos também que ele cometeu um erro de eliminação e um erro de transposição incorreta de termos, observado também por Kieran (1992, citado por PONTE; BRANCO; MATOS, 2009, p. 97).

Sintetizando, os alunos demonstraram muitas dificuldades na resolução das equações. Podemos perceber que a dificuldade está relacionada principalmente com a complexidade das expressões envolvidas nos dois membros da equação, levando os alunos a cometer mais erros ou até mesmo desistir da resolução. Os erros mais frequentes baseiam-se na adição incorreta de termos não semelhantes e na aplicação incorreta da propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, também surgiram erros na transposição de termos de um

membro para o outro e no cálculo com operações aritméticas, principalmente com relação aos números inteiros.

A segunda parte da avaliação foi composta por três problemas, em que se esperavam que os alunos interpretassem corretamente o enunciado, traduzissem a situação por meio de uma equação, analisassem o problema e o resolvessem. Verificamos que esta última parte do questionário foi a que mais gerou dificuldades nos alunos, pois, muitos não conseguiram interpretar os enunciados, e acabaram desistindo da resolução, outros nem tentaram.

Figura 8: Problema 1

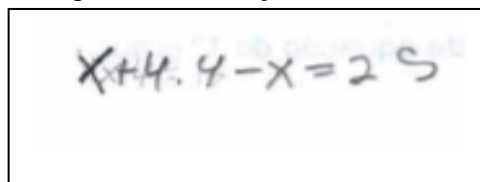
Pensei num número e adicionei-lhe 4. Multipliquei o resultado por 4 e por fim subtraí o número em que tinha pensado. Obtive o valor 25. Qual o número em que pensei? *Registre aqui os seus cálculos.*

Fonte: Adaptado de Barbeiro (2002)

No problema da Figura 8 é apresentado uma situação em que surgem várias operações interligadas. Esperávamos que os alunos traduzissem para a linguagem algébrica, através de uma equação e a utilizassem para resolver o problema.

Este foi um problema que a nível de interpretação, os alunos não mostraram muitas dificuldades. Na resolução do aluno F (Figura 9), podemos verificar que o mesmo compreendeu o enunciado do problema, traduzindo-o por meio de uma equação, porém, acabou cometendo um erro em não utilizar os parênteses, que tem seu uso obrigatório em situações problemas desse tipo, pois, sem os parênteses, o aluno pode se atrapalhar e multiplicar apenas um termo por 4, e não todos os termos contidos nos parênteses (Figura 9).

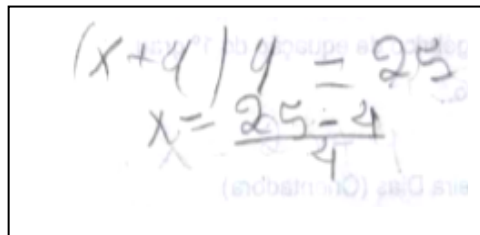
Figura 9: Resolução do aluno F


$$X+4.4-X=25$$

Fonte: Arquivo dos autores

Por sua vez, a aluna E (Figura 10), apresentou uma tentativa de resolução do problema em que cometeu alguns erros.

Figura 10: Resolução da aluna E


$$(x+4) \cdot 4 = 25$$
$$x = \frac{25-4}{4}$$

Fonte: Arquivo dos autores

A aluna representa por x (Fig. 10) o número que desconhece, e o adiciona 4, em seguida utiliza os parênteses de forma correta, e multiplica o resultado por 4 de acordo com o enunciado do problema, porém, erra em não subtrair o número em que desconhecia no primeiro membro da equação, mostrando que não conseguiu traduzir por completo o problema para a linguagem algébrica por meio de uma equação, por fim, igualou tudo à 25.

De início, a aluna demonstrou conhecer o uso dos parênteses corretamente, mas podemos observar que na segunda parte da equação, a aluna eliminou os parênteses sem utilizar a propriedade distributiva da multiplicação, cometendo um erro do uso de parênteses, este mesmo erro é verificado por Kieran (1992, citado por PONTE; BRANCO; MATOS, 2009, p. 96).

Figura 11: Problema 2

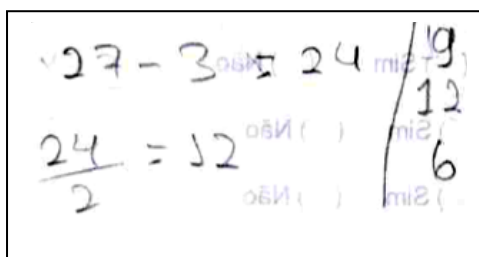
Os três lados de um triângulo têm comprimentos diferentes. O segundo lado tem mais três centímetros que o primeiro lado e o terceiro lado mede o dobro do primeiro lado. Se o perímetro do triângulo for 27 cm, qual é a medida de cada um dos lados do triângulo? *Registre aqui como você fez para encontrar a resposta.*

Fonte: Adaptado de Barbeiro (2002)

O problema 2 baseia-se numa situação geométrica (Fig. 11). Nele é apresentada uma situação em que se pede aos alunos que indiquem a medida de cada um dos lados de um triângulo. Sendo dado o valor do perímetro, em que as medidas de dois lados podem ser encontradas tomando referência um dos lados.

Neste problema, percebemos que os alunos sentiram muitas dificuldades em traduzir a situação para a linguagem algébrica, por meio de uma equação. Muitos nem tentaram responder a situação problema, alguns apresentaram uma resolução por tentativas e erros e outros geometricamente. Vejamos a resolução da aluna F (Figura 12).

Figura 12: Resolução da aluna F



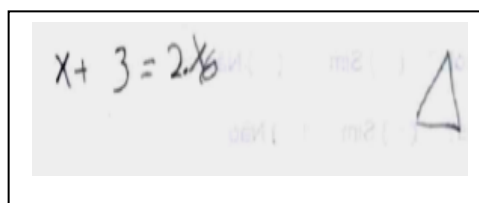
Handwritten work showing arithmetic calculations: $27 - 3 = 24$, $\frac{24}{2} = 12$, and a vertical line with numbers 9, 12, and 6.

Fonte: Arquivo dos autores

A aluna não consegue traduzir o problema por meio de uma equação, e tenta encontrar a solução aritmeticamente. De início a aluna cria uma sentença verdadeira, em seguida, “aparentemente” divide ambos os lados da sentença por 2, encontrando 12 como resposta. A partir daí, começa a construir sua lógica, tomando o 12 como a medida do maior lado do triângulo, a aluna tenta a resolução mentalmente utilizando o método de tentativas e erros, e assim, encontra a medida dos outros dois lados do triângulo.

De acordo com a resolução do aluno G (Figura 13), podemos verificar que, o aluno primeiramente tenta responder o problema por meio de uma equação, mas desiste logo em seguida, e tenta novamente a resolução de forma geométrica. Com muita dificuldade, o aluno acaba desistindo de encontrar uma solução para o problema.

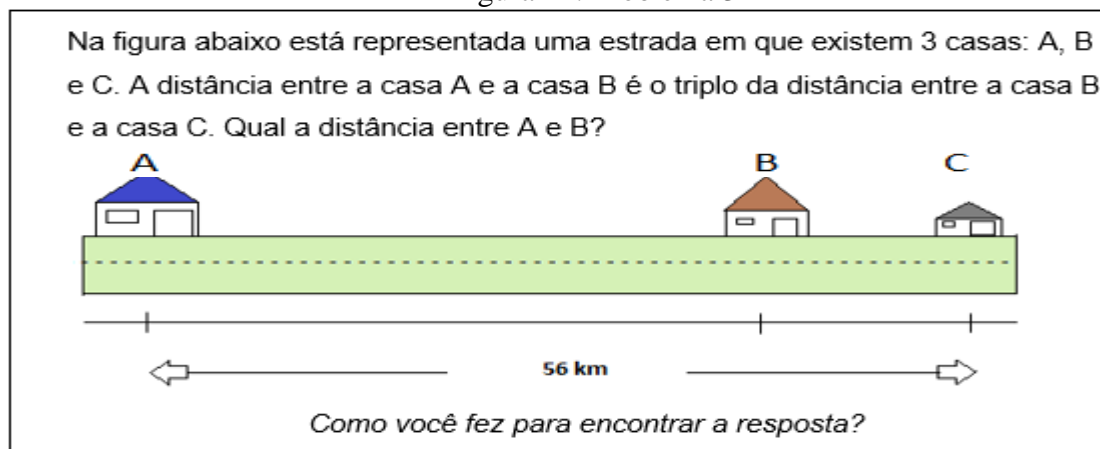
Figura 13: Resolução do aluno G



Handwritten work showing the equation $x + 3 = 2x$ and a simple triangle diagram.

Fonte: Arquivo dos autores

Figura 14: Problema 3

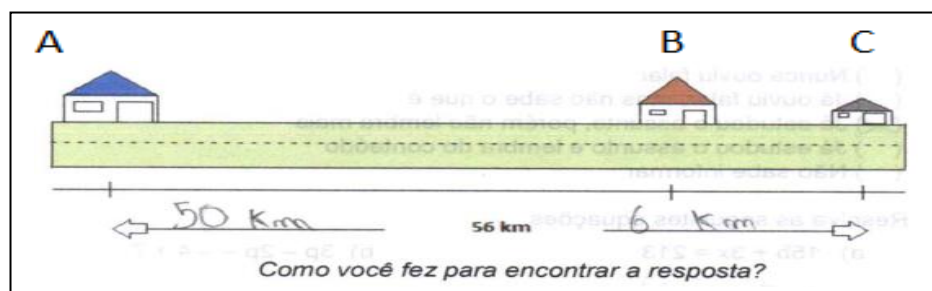


Fonte: Adaptado de Barbeiro (2002)

No terceiro problema é apresentada uma situação no qual aparecerem três casas, sendo indicada, em km, a distância entre as casas A e C. Pretende-se que os alunos escrevam uma equação que possibilite determinar a distância entre as casas A e B.

Percebemos que, dos três problemas contidos na avaliação, este foi o que mais causou dificuldades nos alunos a nível de interpretação, pois, apenas um aluno tentou resolver a questão, como mostrado no exemplo da Figura 15.

Figura 15: Resolução da aluna G



Fonte: Arquivo dos autores

Por meio de tentativa e erro, a aluna G (Figura 15) tenta “adivinhar” a distância entre as casas A e B através da ilustração do enunciado. A aluna consegue perceber que a distância entre as casas A e B é bem maior do que a distância entre as casas B e C, assim, determina incorretamente valores para as distâncias.

Ao analisar as resoluções dos alunos nas equações e nas situações-problema, verificamos que a maioria dos alunos não conseguiram concluir suas respostas, outros

conseguiram de maneira incorreta e, apenas uma aluna, conseguiu da sua forma, resolver o Problema 2.

Através desta pesquisa e após a análise dos dados presentes no questionário, percebemos que as resoluções de cada aluno fornecem informações importantes sobre o seu modo de pensar e sobre as dificuldades encontradas no momento da resolução de cada problema.

Embora a nossa amostra seja considerada pequena, os resultados evidenciam que esses alunos ainda não desenvolveram o pensamento algébrico, pois não conseguem expressar abstrações e generalizações provenientes de regularidades e padrões (LINS; GIMENEZ, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste momento, nossas considerações finais se voltam para o alcance dos objetivos. Sabendo das dificuldades encontradas pelos alunos e da importância do erro no processo de aprendizagem do aluno, a presente pesquisa investigou as dificuldades e erros dos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

Diante desta problemática, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os erros apresentados por alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental na resolução de equações do 1º grau, especialmente na resolução de problemas e constata-se que o objetivo geral foi alcançado, pois efetivamente o trabalho conseguiu verificar que os alunos sentem dificuldades e cometem diversos tipos de erros com relação ao conteúdo algébrico.

Dentre os mais observados estão: o erro de eliminação, transposição incorreta de termos, erros aritméticos, dificuldade com relação a propriedade distributiva da multiplicação e em relação as situações-problema, o erro mais evidente observado foi que a maioria dos alunos não conseguem transformar um problema da linguagem natural para a linguagem algébrica por meio de uma equação.

foi averiguar os motivos que conduzem os alunos aos erros encontrados, e após nos debruçarmos em trabalhos realizados por outros autores com a mesma temática, foi possível perceber que o erro não é apenas uma simples falha do aluno, existe uma raiz mais profunda. Outro fator que leva o aluno ao erro é o fato de trazer consigo para Álgebra conceitos e símbolos aprendidos na aritmética, muitos desses com significados diferentes.

Por fim, concluímos que a Análise de Erros pode ser considerada uma ferramenta útil para o professor, mas, para isso ele deve ser pesquisador de sua própria prática, refletindo sobre os erros e utilizando-os como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem matemática do aluno.

REFERÊNCIAS

BARBEIRO, E. da C. C. **A aprendizagem das equações do 1º grau a uma incógnita.** Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8318/1/ulfpie043292_tm.pdf. Acesso em: 27abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino de 5ª a 8ª séries.** Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. (Org). **As idéias da álgebra.** São Paulo: Atual, 1995. 285 p. Tradução de: Hygino H. Domingues.

CURY, H. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra Para o Século XXI.** 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 176 p.

PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar.** 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 182 p.

PONTE, J. P. da.; BRANCO, N.; MATOS, A. **Álgebra no Ensino Básico.** Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7105/1/Ponte-Branco-Matos%20%28Brochura Algebra%29%20Set%202009.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7105/1/Ponte-Branco-Matos%20%28Brochura%20Algebra%29%20Set%202009.pdf). Acesso em: 14 abr. 2018.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.**
Disponível em:
[https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia de pesquisa e elaboracao de teses e dissertacoes_4ed.pdf](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf). Acesso em: 24 abr. 2018.

DO CHORO AO RISO: ENTRELAÇANDO AFETOS E VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO/INSERÇÃO DE BEBÊS¹

Sára Maria Pinheiro Peixoto ²

Adriana Diniz Freire de Melo ³

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan ⁴

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira ⁵

RESUMO

Compreendendo a adaptação/inserção como um processo primordial a entrada da criança a instituição de educação infantil, este artigo objetiva explicitar como se dá essa vivência, destacando sua importância e o papel de cada um dos envolvidos: criança, família, professor e instituição escolar, procurando entender como ocorre esse processo a partir da vivência de uma prática pedagógica com uma turma de Berçário 2, que compreende crianças com faixa etária de 1 ano e 2 anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN. Assim como, apresenta uma revisão bibliográfica de alguns teóricos do tema em questão, no intuito de estabelecer relações entre estes e a prática desenvolvida no âmbito educacional. Com o estudo foi possível observar a importância de se ter um processo de adaptação/inserção em um ambiente rico em estímulos e prazeroso em que o professor vise o pleno desenvolvimento da criança para que esta experimente esse momento sem muitos conflitos. Dessa forma, a adaptação/inserção torna-se um processo significativo quando a parceria entre escola e família é permeada por confiança e afetividade tendo em vista que, assim, a criança se sentirá segura e acolhida no espaço escolar.

Palavras-chave: Bebês, Infância, Adaptação/Inserção.

1. ABRINDO A RODA TINDOLÊ-LÊ: CONVERSA INICIAL

[...]
*Bom dia, bom dia, vai começar a cantoria,
Bom dia, bom dia, o berçário já chegou,
Bom dia, bom dia, palma, palma, coxa, coxa
Bom dia, bom dia, 1, 2 3 e já ...*

¹ Esse artigo é resultado de projeto de pesquisa e ensino desenvolvido em uma turma de Berçário 2 que compreende crianças na faixa etária de 1 e 2 anos de idade do Núcleo de Educação da Infância NEI-Cap/UFRN.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, sarinha27@gmail.com

³ Especialista em Gestão do Processo Educativo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, adrif72@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, aninhabagolan@hotmail.com

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, etinharon@gmail.com

Incitamos a abertura desta introdução com a cantiga diária “Bom dia”, cantiga esta, que está presente em todas as manhãs no momento inicial, quando convidamos nossas crianças para sentar na roda e juntos cantarmos e conversamos sobre a nossa rotina. Assim, não poderíamos fazer diferente, convidamos vocês também com essa cantiga para abriremos uma roda de conversa e dialogarmos sobre o processo de adaptação/inserção das crianças da turma de Berçário 2 do ano de 2019, do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp/UFRN.

Hoje sim, podemos abrir nossa roda inicial com essa cantiga, mas sabemos que para chegarmos nessa etapa e por se tratar ainda da primeira experiência de vida escolar dos bebês, é preciso planejar cuidadosamente essa intenção educativa, organizando o processo de adaptação/inserção com autonomia, tranquilidade e segurança, o que é essencial para nossos pequenos, como também para suas famílias, professores e instituição escolar, daí a metáfora “do choro ao riso”, enaltecendo a relação da afetividade nesse processo.

Somos uma instituição pública que funciona como um Colégio de Aplicação, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e ao Centro de Educação-CE, com atendimento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, temos um trabalho pedagógico pautado em um contexto diferenciado, em que as experiências e vivências são construídas, promovendo interações entre criança/criança, criança/adulto, adulto/criança. Dessa forma, as novas aprendizagens são incitadas proporcionando reflexões científicas, pensando sempre a criança como centro de todo o nosso fazer docente.

Nesse entendimento, como uma instituição que além de ser um lugar de aprender e ensinar, do entrecruzamento de saberes e fazeres, traz a essa instituição o comprometimento de pensar organizadores para efetivação de uma prática pedagógica sólida, assegurando-lhe a construção/apropriação de novos saberes e que impulsionem o seu desenvolvimento. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

Essa transição de ambientes do familiar ao escolar é conhecida como o “processo de inserção” das crianças. Nesse aspecto, compreendemos a inserção como o começo de um elo relacional: pais e professores/equipe pedagógica tendo como centro do processo, a entrada da criança. Bove (2002, p. 135), nos aponta a nomenclatura inserção como um termo usado para designar “[...] a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em uma pré-escola pela primeira vez”.

Pensar o processo de inserção e adaptação desses pequenos que adentram nossa instituição se constitui um canal essencial, para pensar os outros organizadores da dinâmica pedagógica, considerando os tempos, espaços e as especificidades de nossas crianças,

destacando-se como um marco importante na vida de cada um, como também de seus familiares, até porque, a saída do ambiente e aconchego familiar para a imersão de um mundo novo, é sim desafiador. Não podemos afirmar que esse processo de adaptação/inserção só se restringe aos bebês, mas aos familiares e aos professores que também passam por essas apropriações a cada grupo que recebe. Partindo das concepções de criança e infância e desenvolvimento que norteiam nossa Proposta Pedagógica (2017, p. 14, no prelo), entendemos a adaptação como

[...] um processo gradativo, o qual é vivenciado diferentemente por cada bebê e cada criança. Esse processo vai sendo conquistado/construído nas interações com os outros – bebês/crianças, professores e pais – com o meio – instituição e casa. Além disso, considerar a adaptação como um processo significa também levar em consideração o trabalho pedagógico, tanto no que se refere aos campos de experiência e saberes como as metodologias.

Considerando essas especificidades, podemos afirmar que o processo de adaptação/inserção é um momento de responsabilidade que deve ser partilhado entre todos os envolvidos, e nós professores temos ainda que considerar que cada sujeito ali faz parte de um grupo social e cultural, tem histórias de vida distintas e experiências vividas bem diversificadas, desabrochando um composto de sentimentos e emoções nessa nova etapa a ser vivenciada.

Corroborando com essa ideia, Craidy e Kaercher (2001, p. 32) afirmam que

ao entrar na creche ou pré-escola a criança se depara com um novo ambiente, composto de adultos e crianças com os quais ela nunca interagiu. O distanciamento da família por longas horas do dia e a inserção em um novo ambiente, com rotinas específicas, exigirão da criança uma grande capacidade de adaptação. No entanto, este aspecto não diz respeito apenas à criança, mas exige de sua família e também dos/as profissionais que atuam na escola infantil um processo de adaptação.

Sendo assim, a instituição de educação infantil como espaço de múltiplas aprendizagens, deve propiciar momentos nos quais a criança e a família sintam-se acolhidas e seguras, possibilitando momentos que favoreçam a superação das curiosidades, inseguranças e angústias diante desse novo ambiente. Sendo necessário, o professor criar um ambiente prazeroso, acolhedor e lúdico que permita uma relação de trocas afetivas, compartilhando o educar e o cuidar, levando em consideração as características e as especificidades de cada criança, buscando alternativas facilitadoras que nortearão a prática pedagógica no processo de adaptação/inserção.

As pesquisas mostram que o choro é a manifestação mais comum e visível entre os bebês, tanto na chegada quando a criança vai ter que ser entregue àquele adulto “desconhecido”, como na saída, quando os pais/responsáveis retornam para buscá-los, mas não é o único. Além do choro, a criança pode apresentar sinais de perturbação emocional através do grito, mal humor, deitar no chão, a resistência, a passividade, apatia, a não alimentação e até mesmo comportamentos regressivos (BALABAN, 1988).

Para a autora, a adaptação é sim um período transposto de medo, insegurança, choro, ansiedade, emoções, sintomas físicos e orgânicos, ou até mesmo de silêncio e taciturnidade, sensações e sentimentos intensos que cada um vai responder e reagir de acordo com suas particularidades, daí ser um processo doloroso tanto para os bebês, quanto para pais e professores. A autora nos afirma ainda que a separação é uma experiência que ocorrerá em todas as fases da vida humana, em algum momento todos um dia vivenciarão esse momento.

Frente às questões até então explanadas, evidenciamos os aspectos que norteiam esse relato de experiência sobre o processo de adaptação/inserção vivenciado na turma de bebês do Núcleo de Educação da Infância, da cidade de Natal/RN, no ano de 2019. Apresentamos brevemente esses argumentos introdutórios, seguimos pela fundamentação teórica e metodológica considerando as diversas estações vivenciadas por esse grupo, desde a entrevista com as famílias até o momento cultural produzido pelas famílias, expondo os desdobramentos do relato de experiência e dos resultados desprendidos a cada estação e, por fim, tecemos as considerações e as referências que nos fundamentaram na elaboração desse relato e que contribuíram para que esse processo fosse o mais aprazível e deleite possível.

Contudo, pontuamos a relevância dessa discussão, a fim de que possamos ampliar experiências exitosas e que estas possam estar se somando a outras experiências nesse universo rico e vivenciado com os bebês que é estarmos sempre recomeçando e neste recomeçar, estamos pensando, discutindo e aprendendo o tempo todo.

2. APRESENTANDO AS ESTAÇÕES: ENTRELAÇANDO AFETOS E SOCIALIZANDO SABERES

Fundamentados na importância desse momento e de outros aspectos a serem envolvidos e respeitados, a equipe do Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP/UFRN, vem encaminhando uma linha de trabalho que possibilite aos bebês e suas famílias, a vivenciarem esse decurso o menos penoso possível, na qual sentimentos de acolhida, de pertencimento e descobertas sejam aflorados.

De acordo com a Proposta Pedagógica da nossa instituição, tivemos como objetivos essenciais nesse processo: a integração da criança ao ambiente da instituição; a percepção do professor como organizador do trabalho pedagógico, entrelaçado por uma relação de afeto, confiança e cooperação; a elaboração de uma rotina diária proporcionando a construção gradativa dos fazeres e acontecimentos considerando os tempos e os espaços e a utilização de algumas estratégias intencionais para uma adaptação mais segura e tranquila para todos (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO). Organizaremos aqui nossas ações educativas denominadas “estações” que narrará todo o percurso do processo de adaptação/inserção dos bebês em nossa instituição.

1ª Estação - Hora de conhecer quem está chegando

Conforme já fora apresentado, como instituição pública que funciona como um Colégio de Aplicação, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e ao Centro de Educação - CE, nossas crianças são selecionadas através de um sorteio que se dá via publicação de Edital para o preenchimento de vagas para o período letivo. Esse grupo é constituído por crianças na faixa etária de 1 ano até 2 anos de idade. Essa turma corresponde à entrada da criança no NEI. Para o ano de 2019, tivemos uma turma de Berçário 2 da Educação Infantil, no turno da manhã, funcionando das 7 horas às 11 horas, com 15 vagas, sendo 1 dessas vagas, destinada para a criança público alvo da Educação Especial.

Considerando a importância que o processo seja desencadeado antes mesmo da chegada da criança à instituição, primeiramente é feita uma reunião geral com a direção e coordenação e os pais das crianças selecionadas no sorteio, de modo que estes conheçam que lugar é esse e os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam o trabalho pedagógico da instituição. Destaca-se ainda um passeio pela escola, se a criança tiver junto melhor ainda, para que todos tenham o primeiro contato com o espaço físico e com as pessoas que ali estão presentes.

Em seguida, as professoras entram em contato individualmente com cada família e marcam um horário para a realização de uma entrevista, cuja intenção é de conhecer com mais especificidade cada criança e sua família, suas particularidades, bem como, ter o primeiro contato com os professores e auxiliares de creche e/ou bolsistas, oportunizando um espaço de boas-vindas, estabelecendo os primeiros laços afetivos e mais segurança com o que está por vir.

Concordamos com Vasconcellos (2016) que nos afirma que o processo de adaptação/inserção abrange todos: criança, família, professores, espaço físico e tudo deve ser planejado junto a equipe técnica pedagógica, uma vez que, trata-se de um processo que se destaca sobre

mudanças emocionais e acaba afetando a todos. Frente a nossa proposta, essa estratégia favorece o fortalecimento do vínculo emocional, pois a medida em que as entrevistas vão sendo consolidadas, os professores buscam deixar os pais mais confiantes em relação ao trabalho a ser desenvolvido neste espaço (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

É um momento também dos pais apresentarem suas expectativas, anseios diante do novo e suas inseguranças para que esses sentimentos sejam acolhidos. Fazemos esse encontro na sala de referência da criança, para que a família e a própria criança já possam ter o contato com esse espaço que fará parte de sua rotina todos os dias.

2ª Estação - Berçário: que espaço é esse?

Finalizado o primeiro momento, damos início a nossa segunda estação, momento esse coletivo com apenas as famílias. Neste momento, os pais passam a conhecer e se apropriar de como esse processo de adaptação/inserção se efetivará na prática. A equipe pedagógica (professores e coordenadores de ensino), juntamente com a equipe técnica (psicóloga, nutricionista e a pedagoga), realizam a primeira reunião administrativa/pedagógica com um momento de acolhida e deleite, uma vivência interativa para que seja um momento apesar de formativo, seja também prazeroso e de aprendizagem.

É dado a apresentação do grupo constituído para o ano, expondo algumas especificidades sobre essa fase da infância, destacando a importância do lúdico, da afetividade, da curiosidade que movem esses sujeitos. Sabemos que nessa fase, a criança apesar de ainda não ter sua oralidade desenvolvida, esta é movida pela curiosidade, pelo movimento e a necessidade de se explorar tudo a sua volta. Apresentamos nosso entendimento de infância e criança, destacando que são sujeitos singulares com especificidades que aprendem e se desenvolvem através da ação sobre os objetos, das relações e nas interações com o outro e com meio (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

Fig. 1: Reunião Pedagógica sobre o processo de adaptação/inserção



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Nessa conversa, ainda dialogamos sobre a linguagem dessa faixa etária, que nessa fase a palavra é feita em atos, onde não é possível dizer as coisas e apresentar os sentimentos de forma linear e coordenada (PIMENTEL, 2006). Procuramos, assim, promover um ambiente acolhedor, repleto de relações e trocas entre os pares, marcados pela ludicidade em que a criança possa entrar no mundo simbólico mediada pela sua própria linguagem.

Barbosa (2010, p. 2) nos assinala que “os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história”.

Destacamos ainda o Berçário 2 como um espaço de descobertas, exploração, experimentações e sensações em que o cuidar e o educar estão entrelaçados a todo tempo, tendo como eixo estruturante as interações e as brincadeiras, conforme nossa proposta pedagógica. Enfatizamos a importância dos pais/familiares nesse momento, como sujeitos ativos de todo esse processo e qual o papel deles antes e durante é essencial, para que todos os envolvidos possam vivenciar de forma segura e prazerosa esse momento.

3ª estação - Chegou o grande dia! E agora?

Dada toda a fundamentação teórica e epistemológica que sustentam nossa prática, apresentamos que o processo de entrada das crianças não se dará todos de uma vez. Essa primeira semana na instituição precisa ser muito bem planejada, é um momento que a criança e os pais necessitam de uma atenção especial, assim recebemos as crianças por grupos. Em um grupo de 15 crianças, optamos pela seguinte maneira: 1º dia de adaptação/inserção: 5 crianças;

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

2º dia de adaptação/inserção: outras 5 crianças; 3º dia de adaptação/inserção: as outras 5 crianças. Essa escolha é dada à medida que vamos concluindo as entrevistas.

Sob essa perspectiva, adotamos a expressão “inserção”, por compreendermos que essa entrada de inserir a criança acontece de forma leve e sutil juntamente com um de seus familiares. Partimos do entendimento que nesse período os pais/responsáveis precisam também ser acolhidos, e os professores juntamente com seus auxiliares, poderão demonstrar de forma tranquila e segura a maneira como sua criança é recebida e cuidada. Consideramos esse momento muito significativo, pois percebemos uma troca de parceria e cumplicidade entre todos os envolvidos.

As professoras planejam atividades a serem vivenciadas juntamente com crianças e família, considerando a rotina da instituição: momento de acolhida, roda inicial, atividade lúdica, lanche, parque e roda final. Assim, a mesma programação permanece para os demais grupos garantindo, assim, que todos tenham as mesmas oportunidades de vivências e de trocas de experiências, diálogos e atenção.

Apontamos ainda como um ponto a ser considerado, o tempo de vivência da criança na instituição. Nesse período inicial, sua permanência na instituição vai sendo acrescida gradativamente, com o propósito que a criança vá se familiarizando com o ambiente, sentindo-se segura e atendida em suas necessidades.

Fig. 2: Atividade com grupos de crianças



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Passado o 3º dia, em que tivemos o contato com os três grupos, é dado o encontro do 4º dia com todas as crianças e familiares. As famílias participam novamente da nossa rotina, e as crianças que já se encontram mais seguras e tranquilas, vamos solicitando aos pais que possam

ir se retirando do espaço da sala de referência e ficando no lado externo, deixando sempre claro a criança que os pais não foram embora e qualquer situação podemos ir chamá-los, a qualquer momento. A criança também pode trazer de casa um objeto de apego (paninho, ursinho, boneco, chupeta) para ajudar nessa transição, da sua vivência familiar com esse novo espaço escolar.

Assim, vão se constituindo as primeiras semanas de adaptação/inserção, aumentando gradativamente a permanência da criança no ambiente. E esse “desmame” vai acontecendo gradualmente de acordo com as necessidades de cada criança, aquela criança que precisar de um tempo maior, seu responsável permanecerá nas atividades da rotina escolar e, aos poucos, vamos fazendo essa cisão.

Fig. 3: Atividade no parque com todo o grupo



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

4ª estação - Acolhendo sentimentos, despertando emoções

Como parte integrante desse processo, é pensando também um momento para os pais, no intuito de que os sentimentos deles sejam acolhidos, compartilhados e elucidados. A equipe técnica (psicóloga, nutricionista e pedagoga), juntamente com a coordenação de ensino, fazem uma roda de conversa somente com os pais, com atividades deleite, leituras reflexivas, textos fundamentados que dê apoio aos sentimentos vivenciados pelos pais/familiares promovendo uma maior segurança e suporte emocional.

É um momento bem particular, onde alguns choram, se silenciam, se soltam, alargam olhos curiosos ao desconhecido. Compartilhamos alguns excertos abaixo:

Eu tenho o sentimento de ciúme da professora que vai fazer a troca da minha filha. Só quem a trocou fui eu! Nunca ninguém trocou a Moana (AMARILIS).

Não se preocupe, esse sentimento é natural, nunca a professora vai trocar Moana como a mãe dela troca, pois é uma relação diferente, mas as professoras irão sim atender e assistir todas as necessidades das crianças sempre com cunho pedagógico (PRIMAVERA).

Eu choro, porque eu nunca me separei da Rita desde que ela nasceu, ela é a minha vida, minha razão de viver, ela é o meu tudo (ANTÚRIO).

Ela continuará sendo a razão do seu viver, seu tudo, a Rita só vai ali crescer, amadurecer e interagir com um outro grupo, criar vínculos e ganhar autonomia (PRIMAVERA).
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Fig. 4: Atividade no auditório com a Equipe Pedagógica e Técnica



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Percebemos momento esse, como um espaço muito rico e instigante, uma vez que os pais/familiares são invadidos por emoções das mais diversas naturezas: medo, ciúme, desconfiança, culpa, separação. Oportunizamos ainda espaço para relatos e depoimentos de outros pais que já tenham vivenciado esse processo com outros filhos, anos anteriores, buscando empreender nessa roda de conversa, que tudo que ali está sendo vivenciado é mais do que normal:

Eu me sinto muito segura, estou passando por isso pela terceira vez, e isso passa, eles se adaptam. Logo, logo, vão entrar dando “xauzinho” na sala de aula e como Gugu, sei que vai ter a hora certa (HIBISCO).

[..] Branquinha já é dada demais (risos), se eu não tiver cuidado alguém leva (risos), ela está amando (BEGÔNIA).
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Deste modo, inferimos que este momento é de grande responsabilidade e deve ser partilhado conjuntamente com a instituição, visto que é preciso o real envolvimento de todos, o compromisso e a parceria tão inevitável para se conhecer e explorar esse novo lugar, esse novo espaço cada qual a sua maneira (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, NO PRELO).

5ª estação - Cuidando de quem cuida

No que se refere as premissas apresentadas, não podemos deixar de destacar a importância do responsável e organizadores de todo esse processo, os professores e auxiliares/bolsistas, considerando também esses sentimentos de pertencimento, de medo e insegurança e que ambos possam refletir sobre os acontecimentos ocorridos, encontrando uma melhor maneira de lidar com as situações que vão sendo proporcionadas.

Ao término de cada dia de adaptação, a coordenação de ensino, juntamente com a equipe técnica senta com o grupo de professores e auxiliares/bolsistas para estarem apontando e refletindo sob os aspectos positivos e negativos do dia, as faltas, bem com os excessos, pensando sempre à frente do dia seguinte e onde mais a coordenação juntamente com a equipe técnica precisava estar mais próxima, estabelecendo também esse olhar cuidadoso, de respeito e cooperação entre os pares.

A esse respeito a proposta de nossa instituição nos assegura que

[...] um dos aspectos mais significativos nesse momento, é o real envolvimento e disponibilidade do professor em planejar e estar com as crianças no sentido de fazê-las sentir-se bem-vindas, bem como se fazer presente em todos os momentos em que elas permanecem na instituição (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, p. 19, NO PRELO).

Um aspecto diferencial frente a outras experiências vivenciadas em outras instituições de Educação Infantil, é o papel e apoio da coordenação pedagógica nesse processo de adaptação. Diante os diversos papéis e atribuições que um coordenador pedagógico acaba tomando a frente, acreditamos que estar presente e mediar esse processo de adaptação/inserção é um elemento essencial nessa relação dual entre família e instituição, dando todo o suporte e orientações cabíveis ao grupo, ora de professores/auxiliares, ora da família, atuando de forma atenta e sensível.

Falar em adaptação é depreender que se trata de um momento moroso e delicado para alçar vínculos, que precisam de tempo e espaços para serem conquistados por todos. É um

processo que não se conclui, está sempre se refazendo a cada instante, ao longo da vida humana (FREIRE, 2000).

6ª estação – Familiares deixam suas marcas, suas histórias

Frente a todo o exposto, vimos que o processo de adaptação não se finda necessariamente, está em um ciclo constante entre sentimentos e segurança. Deste modo, considerando as especificidades das crianças do Berçário 2, toda a rotina é pensada e organizada para que os bebês se sintam tranquilos, seguros e confortáveis, na qual os tempos e os espaços vão sendo construídos e alicerçados conforme esse processo de tranquilidade vai ficando comedido, por isso retomamos mais uma vez a metáfora “do choro ao riso”.

Todas essas considerações respaldam a condição de conceber e planejar as atividades propostas cuidadosamente para nossos bebês. Deste modo, como uma forma de ludicidade e mostrarmos que a escola está sempre em interação com as famílias, a coordenação de ensino, planejou junto aos pais/familiares que fizeram parte desse processo de adaptação/inserção, um momento alegre, prazeroso bem descontraído a ser apresentado para nossos bebês.

Foi organizado uma apresentação cultural baseado na cantiga “A linda Rosa Juvenil”, onde as crianças do berçário seriam os espectadores de toda essa vivência lúdica e encantadora. De acordo com a disponibilidade do grupo, os pais ensaiaram e se organizaram entre si para vivenciarem os diferentes papéis a serem representados (a Rosa, a Bruxa, o tempo, o mato, o Rei), mostrando aos nossos pequenos, desde cedo, que esse espaço novo, é um lugar legal, encantador, de divertimento, nessa relação imbricada que há entre a linguagem e o mundo simbólico.

Fig. 5: Apresentação coletiva dos familiares



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Algumas crianças ficaram maravilhadas frente aos seus pais marcados por personagens de vida e cores, outras assustadas, querendo ir ao encontro dos mesmos, mas também tivemos aqueles que adentraram nesse universo lúdico e poético que é fazer o cotidiano da Educação Infantil. Foi uma forma de mostrar às famílias e as nossas crianças o despertar pelo novo, o movimento pela curiosidade, promovendo interações e trocas de vivências. Culminamos ainda com um lanche coletivo, para que todos sintam-se um grupo pertencente a nossa instituição.

Terminados esse momento de alegria, tivemos a oportunidade de ouvir alguns pais presentes, para termos uma devolutiva de todo esse processo vivenciado durante a adaptação/inserção. Vejamos alguns excertos a seguir:

Nossa como esse momento é prazeroso estar com nossos pequenos. Achei muito importante a participação das famílias em todos as etapas desse processo, nos dá mais segurança (GIRASSOL).

Confesso que tive medo de Mel sofrer. Mas vi que esse medo era mais meu do que dela própria e o trabalho das professoras foram maravilhosos, eu vi brilho nos olhos da minha Mel, isso para mim já é tudo (MARGARIDA).

Só tenho a agradecer. A escola desde o início preocupados com o bem-estar da criança, preocupados desde a acomodação inicial até a hora de ir embora, a disposição o tempo inteiro. Sou muito grato (LÍRIO).
(DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Como podemos perceber, a criança é o centro do nosso fazer educativo e temos que possibilitar aprendizagens significativas frente a tudo que fora vivenciado e experimentado. Fundamentados em todas essas premissas, acreditamos que a criança não brinca apenas pelo brincar, mas como uma forma de explorar sua imaginação e representar a realidade vivida. Brincando, interagindo, a criança aprende a conviver no grupo, a vivenciar e a elaborar regras, a ouvir opiniões diferentes das suas, a experimentar diferentes papéis sociais, e a posicionar-se quanto indivíduo e enquanto parte de um grupo (MENDONÇA, 2012).

Pensar desde o processo embrionário desse processo é pensar sobre as experiências que queremos desenvolver para nossas crianças, é pensar sobretudo no acolhimento desse novo, desse estranhamento, mas também na receptividade e encantamento, pois este processo não se encasula da noite para o dia, é um fazer constituído diariamente, no intuito de ampliarmos o mundo social, emocional, cognitivo de nossos bebês explorando com a Metodologia de Projetos de Trabalho como também atividades significativas, como sujeitos ativos de sua aprendizagem, considerando sempre suas especificidades não dissociando o cuidar e o educar como parte inerente desse desenvolvimento.

3. FECHANDO A RODA TINDOLÊ-LÊ: CONVERSA FINAL

[...]
*Tchau, tchau, nossa roda terminou,
Tchau, tchau, para casa agora eu vou,
Tchau, tchau dessa roda vou lembrar,
Tchau, tchau amanhã eu vou voltar ...*

Da mesma maneira que incitamos a abertura desse relato convidando-vos para nossa roda de conversa, instigamos agora a realizarmos a roda final conforme fazemos com nossas crianças, para que as mesmas percebam que estamos finalizando o trabalho daquele dia, retomando aspectos das experiências vivenciados colaborando, assim, na construção gradativa de responsabilidade e autonomia no cotidiano escolar.

A entrada da criança à instituição se faz pela necessidade de expandir seu pequeno mundo familiar. Todas as nossas ações educativas foram movidas pelas ideias/concepções de criança e infância, desenvolvimento, aprendizagem, brincadeiras, interações, educar e cuidar, educação inclusiva e avaliação, partindo do entendimento que nossa instituição tem um papel relevante nesse fazer educativo diário, mediando e dinamizando experiências prazerosas.

Acreditamos em um planejamento sistemático e dinâmico desse processo tão importante na vida dos bebês. Podemos dizer que foi um processo tranquilo, mas temos que deixar claro que exigiu de todos muita paciência, confiança, compreensão e disponibilidade, além de atividades instigantes e prazerosas que pudessem ser desenvolvidas com os bebês em curto intervalo de tempo, sabendo que a concentração nessa faixa etária é bem pequena. Teve choro sim, teve medo, teve colo, teve acalanto, mas teve muito desejo de deixá-los bem, movidos pelo encantamento, envolvimento, brincadeira e risos.

As crianças viveram suas experiências de existência em um ambiente marcado pela vivência em grupo, pelo aprendizado dos combinados e limites, nas trocas entre os pares, aprendendo a falar de si e do mundo, observando, tocando, sentindo, experimentando e atuando diretamente sobre tudo que está ao redor, “aprendendo a falar, dizer de si e do mundo [...] Quando se pode andar, falar, pensar o mundo se alarga. E, pela palavra, podemos revisitar lugares vividos e imaginários” (PIMENTEL, 2006, p. 37).

Apontamos como essencial essa parceria e interação entre família e instituição, para que haja a construção de laços e vínculos saudáveis, favoráveis a troca de vivências e ao pleno desenvolvimento da criança, sendo ela o principal sujeito desse processo, pois a confiança e segurança vão sendo estabelecidas à medida que os dias vão passando e os pais conhecendo o trabalho pedagógico desenvolvido.

O professor é fundamental, pois são eles que mediarão esse laço de estabilidade e clareza de como agir com os pais, hora de um pai ficar, hora de um pai sair da sala de referência. A quantidade de adultos por sala também deve ser pensando, nem muito, nem tão pouco, deve ser o número ideal pela quantidade de crianças, pois assim, um adulto encaminha o trabalho pedagógico, enquanto o outro fica mais disponível para se envolver com as situações adversas que podem vir acontecer (choro, vômito, troca de fraldas, etc) e, ainda, um outro para colaborar nessa acolhida, segurança com as famílias, é um trabalho de parceria.

A rotina, tem uma grandiosa importância de situar a criança no tempo e no espaço, favorecendo a criança aprender que depois de uma atividade vem outra bem como a previsão do que vai acontecer. Tendo o papel de organizadora estrutural das experiências cotidianas. Como enuncia Zabalza (1998, p. 52), “o cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”. Essa dinâmica é fundamental para que o sujeito adquira independência e segurança ao acompanhar e perceber o que vai fazer depois.

Reiteramos a necessidade de estabelecer uma rotina de atividade (mesmo que flexível), desde o primeiro dia, com momentos bem definidos, orientando as crianças e pais sobre esse marco inicial da vida escolar. Deste modo, tecemos essas considerações finalizando que

A adaptação não se inicia, nem se encerra e, tampouco se restringe à entrada das crianças na instituição, mas se dá de forma processual e continua, sempre que enfrentamos uma situação nova ou que por algum tempo ficou distante do convívio cotidiano. Nesse sentido, se inicia com o nascimento, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurgue a cada nova situação que vivenciamos (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, p. 21, NO PRELO).

É sob esta e outras concepções que estão alicerçados nossos saberes e fazeres desta instituição de Educação Infantil, garantindo uma ação educativa consistente, considerando as especificidades dessa faixa etária, promovendo uma relação social com o outro, com o meio, com o conhecimento de forma lúdica e encantadora.

REFERÊNCIAS

BALABAN, N. O início da vida escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em Movimento**. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SOUZA, Sirlene. O.; SILVA, Daniele Félix da. Creche, Inserção e Berçário. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; EISENBERG, Zena. (Org.). **As muitas faces de uma creche**: pesquisa acadêmica na Educação Infantil. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2016, v.1, p. 37-59.

MENDONÇA, U. M. S. de. **Novos olhares das crianças sobre a Escola de Educação Infantil**. Natal: EDUFRN, 2012.

PIMENTEL, G. S. Entrelaçando vivências e saberes na Educação Infantil. In: **Coleção Faça e Conte**. Núcleo de Educação da Infância, Natal: UFRN, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica**. Natal, 2017, no prelo.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOBRADURAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - A INTER RELAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Ângelo Gustavo Mendes Costa ¹
Cláudio Márcio Medeiros de Azevedo ²

RESUMO

É notória a dificuldade de aprendizagem em Matemática por parte de uma grande parcela dos alunos. E, isso é facilmente constatado quando analisamos o desempenho desses mesmos alunos nas avaliações oficiais organizadas, aplicadas e tabuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além do quadro descrito anteriormente, temos também as lacunas na formação inicial dos futuros professores quanto a teorias de aprendizagem e a metodologias que possam orientar sua prática docente. É nesse contexto que este trabalho vem proporcionar um momento de reflexão quanto a metodologias e teorias de aprendizagem que possam nortear a prática do futuro docente em matemática. Essa viabilidade de ganho significativo no processo de ensino e aprendizagem em Matemática por meio das técnicas de dobraduras Lucas (2013), fundamentada numa teoria de aprendizagem que, no nosso caso, foi a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel; foi comprovada pela análise do diagnóstico inicial que aplicamos frente ao questionário final respondido pelos participantes de um minicurso. Assim, esse trabalho também trará resultados e discussões de um minicurso realizado e pautado numa metodologia de ensino e numa teoria de aprendizagem. Do exposto, percebemos a potencialidade para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem que tem como base uma proposta que alia metodologia de ensino, fundamentada teoricamente em uma teoria de aprendizagem. Pois, em uma época onde os jovens estão cada vez mais envolvidos em processos interativos que possibilitam uma alta manipulação de objetos, não podemos deixar o processo de ensino e aprendizagem fora dessa realidade, em que o educando necessariamente precisa ser um sujeito ativo do seu processo educativo, dando sentido e significado de uma forma criativa ao que ele possa aprender.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Dobraduras; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um professor sem sólida orientação teórica dificilmente consegue ir além de manter os alunos ocupados. É verdade que muitos professores atuam dessa forma, utilizando uma mistura de métodos sem qualquer orientação teórica. Entretanto, essa maneira confusa de ensinar é indubitavelmente responsável por muitas das críticas negativas que são feitas atualmente à educação pública (BIGGE, 1977, p. 6).

A citação acima traduz bem a nossa inquietação inicial ao propormos o presente trabalho. Pois, pretendíamos proporcionar um momento de discussão e reflexão à respeito da prática pedagógica que pode vir a ser empregada na sala de aula por um futuro professor de Matemática ou até mesmo pelo professor já atuante; no sentido de levá-los a refletir sobre as

¹ Doutorando do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, angelogustavo@ufersa.edu.br;

² Mestre em Sistemas de Comunicação e Automação pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, claudio.medeiros05@gmail.com;

possibilidades de práticas docente no processo de ensino-aprendizagem com mais sentido e significado tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Foi nesse contexto que procuramos unir uma metodologia de ensino, as dobraduras, aliada a uma teoria de aprendizagem, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel. Foi com o intuito de evidenciarmos a importância de termos nossa prática docente fundamentada, não só em aspectos práticos, mais também teóricos de como se dá o processo de ensino-aprendizagem nas relações professor-conteúdo, professor-aluno, aluno-conteúdo e aluno-aluno que, desenvolvemos a presente pesquisa.

A importância do exposto até o momento é reafirmada em Santos (2008) quando diz que:

[...] assim como o conhecimento da fisiologia humana é indispensável para que o médico desempenhe suas funções, o conhecimento a respeito de como se processam os mecanismos da aprendizagem é essencial para o exercício profissional do professor. (SANTOS, 2008, p. 46).

Pelo que vimos até o momento, a necessidade de uma base teórica que fundamente a prática docente é imprescindível. E, reforçamos esse aspecto referenciando a “Aprendizagem Significativa (AS)”, por motivos como os expostos por Burak e Aragão (2012) quando dizem que a “Aprendizagem Significativa é um mecanismo humano por excelência para a retenção de ideias e informações em qualquer campo do conhecimento”.

Sabendo da importância de uma reflexão para a prática docente, em especial, para o futuro professor e a sua atuação em sala de aula, ressaltamos Moreira (1985) que se valendo das concepções de Ausubel diz que:

[...] a atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem tal como ela ocorre na sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas. Para ele, o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor determinar isso e ensinar de acordo). Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos. (MOREIRA, 1985, p. 62).

O exposto acima, que trata do ambiente de sala de aula, se mostra de fundamental importância quando o professor, agora, com mais consciência de como se dá o processo de ensino-aprendizagem numa abordagem significativa, passa a identificar os conhecimentos prévios dos alunos e a partir deles direciona sua ação docente, Ausubel (2003).

Os pontos mencionados acima, justificam-se pelo fato de existirem alguns aspectos imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem numa abordagem que seja significativa defendida por Ausubel (2003), são eles: o conhecimento da estrutura básica do conteúdo pelo

professor, conhecimentos prévios dos alunos, material potencialmente significativo e a pré disposição do educando em querer aprender.

Foi nesse cenário que buscamos oferecer aos participantes de um minicurso no “I - Encontro de Licenciaturas em EaD” de uma instituição de ensino superior federal no interior do Estado do Rio Grande do Norte (RN); as condições mínimas para uma reflexão sobre sua prática ou futura prática docente, envolvendo os aspectos mencionados anteriormente no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa; utilizando tanto a ferramenta das dobraduras como material potencialmente significativo para um ensino e uma aprendizagem significativos.

Nisso tivemos a preocupação em apresentar um minicurso que abordasse os elementos acima citados. Pois, queríamos despertar no professor cursista a sensibilização para a necessidade de estar ciente de como se dá o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da “Aprendizagem Significativa”. Os aspectos que estão envolvidos nesse processo como os conhecimentos prévios dos alunos, o domínio da estrutura básica do conteúdo a ser ministrado pelo professor e a qualidade do material que deve ser disponibilizado aos alunos pode despertar no educando o interesse por querer aprender. Daí o recurso das dobraduras, como um material potencialmente significativo, ter tido nesse processo um expressivo resultado conforme discutiremos nas próximas páginas.

Nesse contexto, foi elaborado o minicurso dobraduras e aprendizagem significativa - a inter relação no processo de ensino e aprendizagem em matemática, que teve como objetivo principal promover e proporcionar um momento de discussão e reflexão quanto a importância das metodologias e das teorias de aprendizagem que possam nortear a prática do futuro docente, em particular, o futuro docente em matemática.

Pois, contribuir com a melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica é dever social de toda instituição de ensino. Dessa forma, espera-se que a visualização e manipulação de sólidos geométricos por meio de dobraduras, possibilite aos futuros professores um recurso potencialmente significativo para o trabalho com conteúdo de Matemática, em particular, os conteúdos de geometria.

Esse fato está bem apresentado em Santos (2000), quando ele cita que “a motivação é a peça chave do processo de aprendizagem e que o aluno precisa de estímulo para aprender melhor”. A aprendizagem da geometria pode ser mais prazerosa, se for utilizada atividades lúdicas.

Nesse sentido as construções, por meio das dobraduras, abordam noções de geometria espacial visando facilitar a aplicabilidade e a compreensão dos alunos. Com uso de dobraduras na sala de aula, busca-se inovar as metodologias utilizadas pelos professores envolvidos em um processo no qual o aluno adquire conhecimento, e, o professor vai mediando esta construção, Azevedo (2012).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1998)

[...] as atividades de geometria são muito propícias para que o professor construa junto com seus alunos um caminho que a partir de experiências concretas leve-os a compreender a importância e a necessidade da prova para legitimar as hipóteses levantadas. Para delinear esse caminho, não se deve esquecer a articulação apropriada entre os três domínios: o espaço físico, as figuras geométricas e as representações gráficas, fazendo-se necessário um trabalho de excelência explorando o tema espaço e forma (PCNs, 1998.p.126).

Como bem apresentado pelos parâmetros curriculares nacionais de matemática, a gente percebe que utilizar desta arte milenar, as dobraduras, na sala de aula poderá fazer toda a diferença enriquecendo a aula e tornando a aprendizagem mais interessante e mais envolvente. E ao repensarmos a prática pedagógica de geometria, com a arte das dobraduras, temos nessa perspectiva um instrumento instigante para a revitalização daquela prática.

As oficinas de dobraduras têm como intuito subsidiar o ensino de geometria no Ensino Fundamental e Médio, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e complementando a teoria ministrada nas salas de aula. Neste sentido a oficina de Dobraduras Básicas pode explorar os conceitos mais básicos da geometria, permitindo um maior entendimento das várias propriedades envolvidas em cada um dos conceitos abordados, Leroy (2010).

Para a realização deste minicurso tomamos como base os trabalhos de Azevedo (2012) e Costa (2015), onde estes relatam respectivamente, a importância do desenvolvimento de trabalhar oficinas em sala de aula, em específico nas aulas de geometria, e, como o processo de ensino-aprendizagem pode ser melhor desenvolvido quando fundamentado por uma teoria de aprendizagem. Pois com isso o aluno além de trabalhar os conceitos apresentados no livro didático, ele terá a oportunidade de tocar o objeto e identificar com mais clareza os conceitos empregados.

Também foi analisado o trabalho de Rancan e Girafa (2012), onde apresentam algumas reflexões oriundas do resultado de uma oficina, para estudantes de Licenciatura em Matemática, integrante de um projeto de pesquisa envolvendo o uso de origami e tecnologia como alternativa para o ensino de geometria. No trabalho é perceptível que as atividades com

dobraduras manuais possuem uma dinâmica que valoriza a descoberta, a conceituação, a construção manipulativa, a visualização e as representações geométricas.

Deste modo as dobraduras podem ser utilizadas de várias maneiras como um recurso indicado para a exploração das propriedades geométricas das figuras planas e espaciais. No trabalho de Lobo (2004) são apresentadas pesquisas realizadas sobre o ensino da geometria em décadas passadas, no intuito de fazer uma ligação com o ensino de hoje, sobre as novas metodologias focando o ensino de geometria no nível fundamental, salientando o seu resgate respaldado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresenta também considerações sobre o Ensino de geometria em escolas públicas em específico no Estado do Rio Grande do Sul, baseadas em dados pesquisados nos programas e juntos aos professores de matemática do Ensino Fundamental, tal pesquisa pontuou duas questões sobre o ensino de geometria, a saber: “Por que ensinar geometria?” e “O que se ensina de geometria?”.

Frolini (2014), apresenta maneiras diferentes de ensinar geometria plana, tornando compreensíveis, acessíveis e que sejam agradáveis para a aprendizagem dos alunos. O trabalho desenvolvido por Frolini tem como finalidade incentivar os professores a produzir materiais que instiguem e aprimorem o processo de ensino aprendizagem, não abandonando a linguagem formal da Matemática. Dentre as diferentes formas de ensinar matemática, o principal material utilizado na pesquisa foi o papel, como matéria prima, estudando a geometria Euclidiana plana existente nas construções envolvendo dobraduras, portanto a base deste trabalho é a arte tradicional e secular japonesa de dobrar papel, o Origami.

Pautado nesses autores, o minicurso trabalhou inicialmente com as noções da geometria euclidiana plana, a partir dela foram desenvolvidos conceitos da geometria espacial. Em seguida, foram apresentadas as etapas da montagem das dobraduras com as respectivas ilustrações e justificativas matemáticas. O processo foi finalizado com uma proposta de plano de aula, contendo sugestões para o ensino da geometria através de dobraduras.

METODOLOGIA

O minicurso foi desenvolvido com a participação de 30 pessoas, dentre elas, alunos do curso de graduação em Matemática do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (NEaD/UFERSA), e contou também com a participação de professores da rede pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, como também

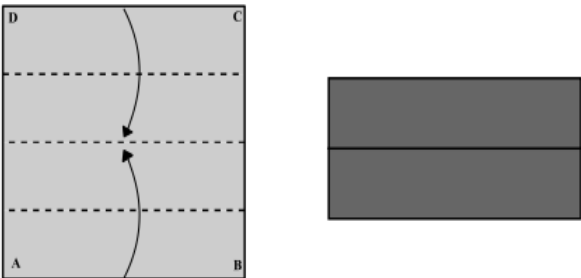
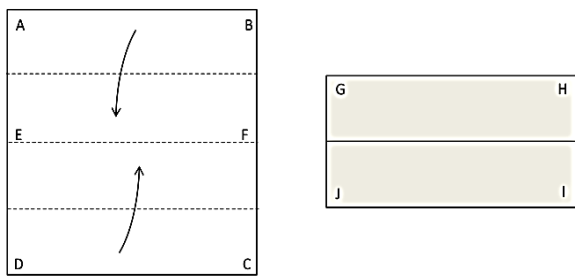
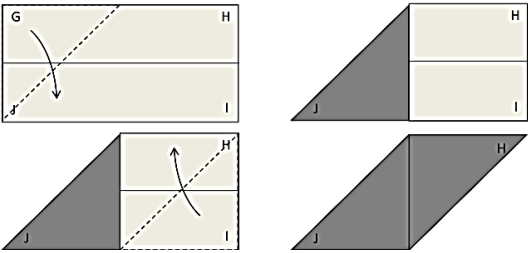
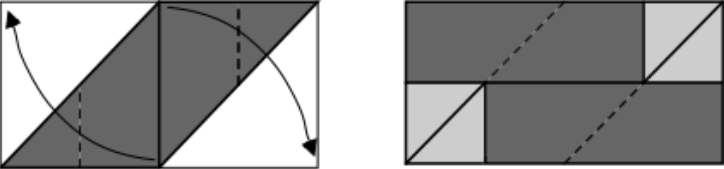
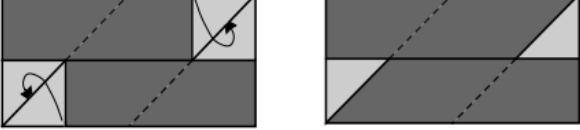
professores da própria instituição UFERSA. Nele, no minicurso, foi realizada uma oficina que aconteceu durante o I Encontro das Licenciaturas EaD da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) ocorreu como ação do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) como forma de integrar os futuros docentes dos Cursos de Física, Computação, Matemática e Química em temáticas atuais e relevantes sobre suas áreas de atuação.

Para um melhor desempenho, os participantes da oficina se organizaram, basicamente por grupos de afinidade, e o prosseguimento da oficina se estendeu passando pelas seguintes etapas:

- Todo o material utilizado na oficina do minicurso foi material re-utilizado.
- O trabalho se deu início pedindo que todos os participantes respondessem um questionário “diagnóstico” sobre os conteúdos que seriam trabalhados durante a oficina, onde as questões versavam principalmente a respeito dos conhecimentos prévios sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa e o elo existente com a metodologia das dobraduras que fora utilizada;
- Após a finalização do questionário introdutório, iniciou o trabalho fazendo uma exposição inicial sobre aprendizagem significativa.
- Em seguida foi feita a apresentação da proposta de como será desenvolvida a oficina, apresentando as formas que serão trabalhadas/confeccionadas e seus respectivos objetivos;
- Posteriormente, foi feita a exposição geral da Geometria plana, de como trabalhar as propriedades e conceitos com os alunos, tomando sempre como base a importância dos questionamentos levantados pelos alunos;
- A seguir, foi mostrado o passo a passo para a construção das figuras espaciais, em primeira instância foram construídos os sólidos platônicos. Cada grupo construiu seus sólidos e conseqüentemente conseguiam realizar uma pequena discussão sobre a identificação das características de cada um;
- Foi proposta a construção dos Poliedros de Platão, focando principalmente o tetraedro (4 faces triangulares), hexaedro (6 faces quadradas), octaedro (8 faces triangulares) e ainda finalizou com uma figura não convexa que foi a construção do octaedro estrelado (12 faces triangulares). A técnica utilizada durante a confecção, foi uma adaptação da técnica de dobraduras apresentada em Lucas (2013). Desta forma, para a construção foram utilizados módulos que representam as faces triangulares e quadrangulares. Para melhor visualização dos passos efetuados durante a montagem

dos poliedros, utilizou-se de fotos indicando os procedimentos que deviam ser executados (Ver Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Construção dos módulos das faces triangulares

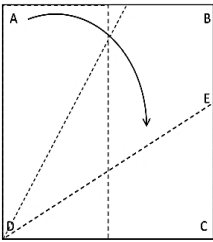
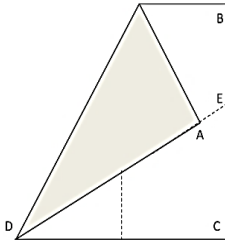
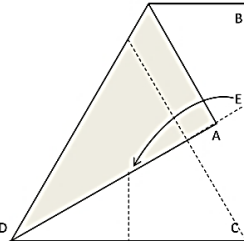
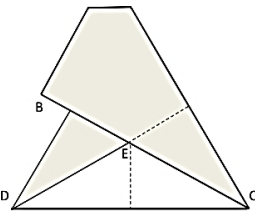
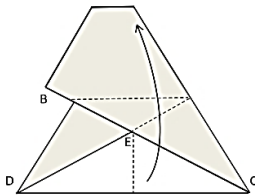

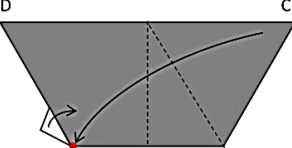
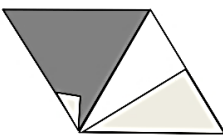
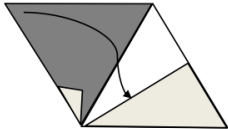
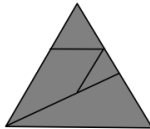
	<p>Ao utilizar uma folha de ofício A4, dobre transformando em um quadrado ABCD. Dobre-a ao meio, fazendo coincidir os lados AB e CD.</p>
	<p>Marque o ponto E, intersecção entre a dobra e o lado AD e o ponto F, intersecção entre a dobra e o lado BC. Faça uma dobra unindo os lados AB e EF, e outra unindo os lados CD e EF.</p> <p>Nomeie o retângulo obtido como GHIJ.</p>
	<p>Leve o vértice G ao lado IJ e o vértice I até GH. Formamos um paralelogramo.</p>
	<p>Desdobre a forma. Observe que se terá nas extremidades dos vincos, duas abas (cinza) que formam triângulos retângulo.</p>
	<p>Dobre os dois triângulos retângulo, colocando-os para dentro.</p>

	<p>Proceda conforme o passo 3, mas de forma a colocar o vértice superior esquerdo dentro da parte inferior da peça e o vértice inferior direito dentro da parte superior da peça.</p>
	<p>Vire a peça. Faça uma dobra de modo que os dois vértices da base do paralelogramo coincidam. Faça o mesmo com os vértices superiores.</p>
	<p>Desfaça o último passo e vire a peça. Ao virar você perceberá que o quadrado formado pelas dobras possui dois bolsos que servirão para o encaixe das abas dos módulos.</p>

Fonte: Adaptado de Lucas (2013).

Tabela 2 – Construção do módulo das faces do cubo

	<p>Seja uma folha quadrada ABCD. Dobre-a ao meio, fazendo coincidir os lados AD e BC. Desdobre. Obtém-se a mediatriz dos segmentos AB e CD.</p>
	<p>Leve o vértice C à dobra obtida anteriormente. Marque o ponto “E”, intersecção entre a dobra e o lado BC.</p>

 	<p>Encontre, através de dobradura, a bissetriz do ângulo A D E.</p>
 	<p>Faça uma dobra levando o ponto E até a primeira dobra.</p>
 	<p>Dobre conforme a figura.</p>
 	<p>Leve o vértice C ao ponto indicado. Dobre a aba do canto esquerdo.</p>
 	<p>Dobre conforme a figura.</p>

Fonte: Adaptado de Lucas (2013).

- Por fim, foi feito um pequeno questionário sobre o nível de interesse dos participantes, diante da metodologia utilizada, como também sobre os conhecimentos adquiridos entre o elo feito com a teoria da aprendizagem significativa e a metodologias das dobraduras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um fato de grande relevância que o minicurso proporcionou foi a possibilidade da reutilização de folhas de papel ofício, tamanho A4. Pois, toda a oficina foi realizada com o reaproveitamento dos materiais que sobraram durante as semanas de provas presenciais dos cursos de licenciatura de um Núcleo de Educação à Distância de uma universidade do semi-árido potiguar. Desta maneira, foi então desenvolvido a ideia para a re-utilização daquele material; impedindo assim, que o mesmo fosse descartado e que pudesse ser reaproveitado empregando tais recursos na técnica de dobraduras para a confecção de materiais concretos referente aos conteúdos de geometria. Tal atitude, de re-utilização de papel, na oficina do minicurso pode ter servido como exemplo de uma fonte de recurso material que pode ser também adotado pelos participantes do minicurso em suas respectivas instituições de ensino.

Antes da exposição do minicurso procuramos conhecer um pouco mais a respeito dos conhecimentos prévios dos cursistas em relação ao tema do minicurso. Do exposto, coletamos alguns dados interessantes para as discussões iniciais do estudo, é importante destacar que essas informações foram coletadas de forma aleatória entre os participantes. Os questionários foram desenvolvidos de forma online, utilizando os recursos de *google drive* e os participantes respondiam no momento das oficinas.

Aluno A: *“Não domino muito bem o assunto. Preciso aprender bastante sobre o tema.”*

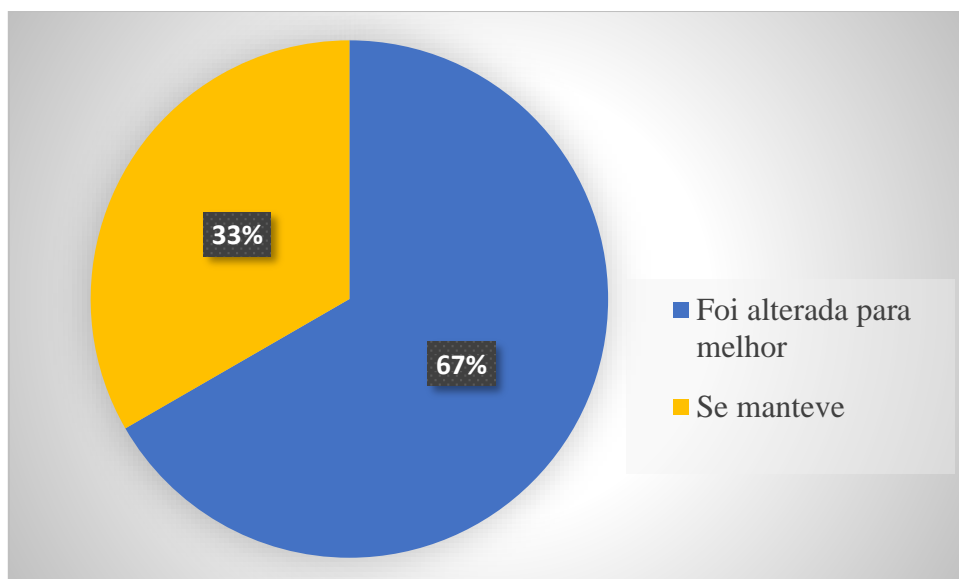
Aluno B: *“Não sei”*

Aluno C: *“É uma teoria da aprendizagem que relaciona o que o aluno pode vir a aprender com aquilo que ele já sabe.”*

Dessa análise inicial foi possível percebermos que uma pequena quantidade de cursistas conhecia a teoria a ser abordada durante o minicurso. Percebemos nesse momento um maior interesse por parte dos participantes, principalmente pelo fato de terem a oportunidade de vivenciarem a abordagem de uma teoria de aprendizagem aliada a uma prática docente de sala de aula.

Ao final do minicurso, repetimos o questionário diagnóstico acrescido de informações “novos”, e, podemos observar nos Gráficos 1 e 2, onde retratam resultados obtidos com o presente minicurso segundo a visão de seus participantes.

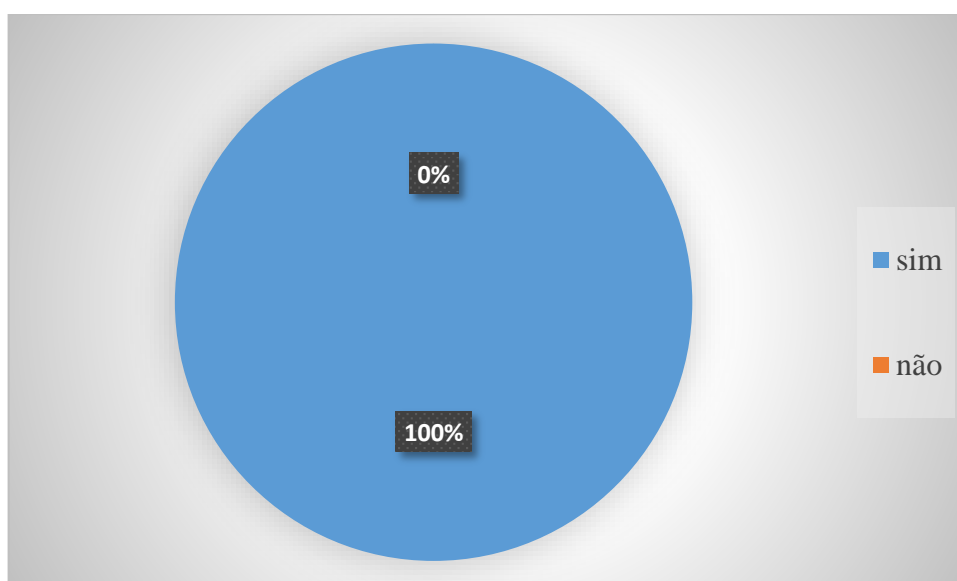
Gráfico - 1: Visão sobre aprendizagem significativa



Fonte: Dados dos pesquisadores

A partir do Gráfico 1, podemos perceber que após o minicurso as informações e os objetivos tratados no minicurso foram satisfatórias, pois é observável que mais de 60% dos alunos conseguiram compreender o real significado sobre a teoria de aprendizagem significativa como também entender o elo de ligação com a metodologia empregada. É importante destacar também que dentre os 33% que se mantiveram com a ideia da teoria empregada, foram justamente alguns dos alunos que já tinham contato com esse tipo de teoria.

Gráfico - 2: Alcance sobre a perspectiva em relação ao minicurso



Fonte: Dados dos pesquisadores

No Gráfico 2 é possível perceber a aceitação dos participantes diante do minicurso apresentado. Segundo os dados apresentados, o minicurso conseguiu superar as expectativas dos participantes. Pois como bem apresentado no Gráfico 2, tínhamos como pergunta saber se as expectativas tinham sido alcançadas durante o minicurso, e como apresentado, todos concordaram com a ideia proposta. É importante destacar uma mensagem enviada por um dos participantes do minicurso, onde ele diz:

Aluno D: Gostei da forma como a Aprendizagem Significativa foi relacionada com as dobraduras. O objetivo de interesse do aluno (as dobraduras) não são apresentadas de forma superficial; tem todo um contexto e aplicações matemáticas.

Figura 1 e 2: Interrelação dos Participantes



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Durante a realização do minicurso, conseguimos realizar algumas imagens que tratam justamente da relação dos participantes com os materiais didáticos utilizados. Nas Figuras 1 e 2, é possível perceber a interação dos participantes com a metodologia abordada durante o minicurso e a mensagem que o Aluno “D” trouxe, justifica tal entendimento por parte da equipe ministrante. Pois, segundo ele, D, “a forma como a teoria apresentada se relacionou com a prática se torna mais interessante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base alguns dos relatos dos cursistas, conforme exposto acima, fica evidente a importância de propostas como a apresentada aqui, que teve como objetivo contribuir para a melhoria do processo de formação inicial e ou continuada de professores de

Matemática; no tocante a ação docente em sala de aula como mediador no processo de ensino-aprendizagem. E, como muito bem colocou Moreira (2012), ensino é o meio e aprendizagem significativa deve ser o fim.

Nisso, procuramos fornecer os meios necessários para que o futuro professor de matemática e ou o professor em formação continuada tenham os elementos mínimos para despertar com relação a necessidade de uma sólida formação teórica no que concerne a importância da(s) teoria(s) de aprendizagem na ação docente em sala de aula.

O exposto acima tem seus efeitos confirmados em pesquisa como em COSTA (2015), quando mostrou a mudança na interação dos educandos com o conteúdo ministrado a partir de uma proposta de ensino com materiais potencialmente significativos tendo mais sentido e significado o processo de ensino-aprendizagens para quem ensina e para quem aprende.

No estudo citado acima foi constatado que, quando o professor tem consciência por qual corrente teórica está centrada a sua prática docente, o processo de ensino que leva a uma aprendizagem com significado fica mais claro e definido na ação prática do educador, (COSTA, 2015).

O presente estudo não tem a pretensão de ser conclusivo. E, sim, apresentar uma possibilidade de uso da “Aprendizagem Significativa” com o recurso das dobraduras por revelar o potencial que tal inter relação apresenta no processo de ensino-aprendizagem, revelando uma possibilidade de melhoria na intermediação docente em sala de aula (COSTA, 2015) e (AZEVEDO, 2012).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

AZEVEDO, C. M. M.; COSTA, A. K. S.; SOUZA, R. C.; COSTA, F. H.; PAIM, M. S. A.; Geometria com Dobraduras: uma maneira lúdica de fixar os conteúdos matemáticos. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Mini-curso MC-8, EREM. Natal – RN, 2012.

BIGGE, Morris L. Teorias da aprendizagem para professores. Tradução: José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antônio Rolfini. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

BURAK, Dionísio; **ARAGÃO**, Rosália M. R. de. **A modelagem matemática e relações com a aprendizagem significativa**. Curitiba: CRV, 2012.

COSTA, Ângelo Gustavo Mendes. Unidade de ensino potencialmente significativa (UEPS) como possibilidade para o ensino de função polinomial do 1º grau: uma experiência no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - RN, 2015. 114f.

FROLINI, Sibeli. **Estudando Geometria através de dobraduras**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014

LEROY, Luciana. **Aprendendo Geometria com Origami**. 2010. 70 f. Monografia (Especialização) - Curso de Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOBO, Joice da Silva; **BAYER**, Arno. O Ensino de Geometria no Ensino Fundamental. **Acta Scientiae**, Brasília, v. 6, n. 1, p.19-26, jun. 2004. Mensal. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

LUCAS, Eliane dos Santos Corsin. **Uma abordagem didática para a construção dos poliedros regulares e prismas utilizando origami**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Federal de Lavras, Lavras - MG, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas – UEPS. In. **SILVA**, Marcia Gorette Lima da. **MOHR**, Adriana. **ARAÚJO**, de. (orgs). **Temas de ensino e formação de professores de ciências**. Natal: EDUFRN, 2012. p.45-71.

MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

RANCAN, G.; **GIRAFFA**, L. M. M. IX ANPED - SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Rio Grande do Sul. **GEOMETRIA COM ORIGAMI: INCENTIVANDO FUTUROS PROFESSORES**. Pucrs: Pucrs, 2012. 13 p.

RANCAN, G. Origami e Tecnologia: investigando possibilidades para ensinar Geometria no ensino fundamental. 2011. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

SANTOS, Eduardo Toledo, and Maria Laura Martinez. Software para ensino de geometria e desenho técnico. Ouro Preto: Graphica (2000).

SANTOS, Júlio César Furtado dos. Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DOIS CONTOS DE MURILO RUBIÃO: ENTRE O GÊNERO FANTÁSTICO E A ESTRANHEZA DAS RELAÇÕES AFETIVAS

Mess Lane de Souza Bello ¹
Raquel Aparecida Dal Cortivo ²
Maria do Rosário de Souza ³

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar dois contos do autor Murilo Rubião: “Bárbara” e “Elisa”, enquadrando-os na perspectiva da literatura fantástica. Utilizaram-se alguns teóricos do gênero conto para compreensão da forma estrutural da narrativa na obra do autor, além de noções em relação ao gênero fantástico, tais como as elaboradas e sistematizadas pelo teórico Tzvetan Todorov. Com tal o aporte teórico e considerando a temática dos contos que problematiza as relações interpessoais, objetivou-se verificar a estranheza das relações afetivas entre as personagens dos contos analisados. Assim, ressaltou-se por meio da análise como a literatura de Murilo Rubião apreende sentimentos vários, assim como expõe desejos construídos pelas personagens principais em suas relações afetivas, tornando-os mais instigantes quando analisados pela perspectiva do universo do fantástico. Para tanto, recorreu-se a Arrigucci Jr (1999), Cortázar (1974) e Gotlib (1985), além de outros, para apresentar as noções teóricas utilizadas e realizar a leitura analítica dos contos. Dessa forma, a leitura crítica, como proposta no artigo em tela, possibilita ao professor de literatura momentos de discussão que rompem com a barreira da leitura mecânica e tecnicista (considerando apenas aspectos estruturalista ou históricos) e permite a apropriação pelos leitores dos sentidos profundos do texto, de maneira que possam se mover entre a subjetividade e a objetividade que a leitura da literatura exige.

Palavras-chave: Murilo Rubião, Contos, Literatura Fantástica, Estranheza.

1. INTRODUÇÃO: Murilo Rubião: vida e obra

O presente trabalho tem como objetivo analisar os contos do autor Murilo Rubião, representante expressivo do conto fantástico no Brasil, a partir da teoria do conto e das definições sobre o gênero fantástico através do suporte teórico inicial em forma do gênero conto na literatura fantástica de Murilo Rubião e teóricos do fantástico em literatura, com a obra do escritor Murilo Rubião.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, campus IEAA; misslane_samuel@hotmail.com;

² Professora Doutora em Estudos comparados de Literatura Portuguesa da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, raqueldalcortiv@gmail.com;

³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, campus IEAA, mariarsouzamarley@gmail.com;

Embora pequena, é densa e possibilita muitos recortes interpretativos, entre os quais o da representação da afetividade entre as personagens presentes nos seus contos. Daí que apresento um recorte analítico com a temática voltada às relações afetivas nos contos de Murilo Rubião, tendo escolhido os contos “Barbara” e “Elisa” como representativos dessa temática.

Murilo Eugênio Rubião é mineiro, nasceu no dia 1º de julho de 1916, em Carmo de Minas, Minas Gerais. Foi na biblioteca do pai que Murilo começou suas primeiras leituras, como as histórias de *D. Quixote*, *Mil e uma noites* e histórias da bíblia. Junto com um grupo de jovens escritores fundou a revista *Tentativa* em 1938, um ano depois tornou-se Redator da *Folha de Minas*. Formou-se em direito e assumiu a diretoria da Associação dos jornalistas profissionais de Minas Gerais, participou em São Paulo do I Congresso de Escritores, no qual foi representante do grupo de escritores de Minas Gerais.

Murilo Rubião sempre esteve envolvido na política, em 1946 foi Oficial do gabinete do interventor do Estado. Em 1952, passou a Chefe do gabinete do Governador Juscelino Kubitschek, sendo sua vida pública e política concentrada no estado de Minas Gerais. Em 1966, fundou e organizou o suplemento literário de Minas Gerais sendo o primeiro editor. Entre 1967 a 1975, Murilo foi chefe, membro e presidente em setores relacionados à arte e ao serviço público, por isso, talvez, em *O ex-mágico da Taverna Minhota*, o primeiro livro de Murilo, o tédio e solidão é enfatizada pelo autor na personagem principal que, para morrer aos poucos, entra no serviço público, pois deve ser o mesmo sentimento vivido pelo nosso autor na sua vida pública, achando na arte literária a magia de viver e voltar a sonhar, preferindo viver assim num mundo onírico a uma dura realidade.

Segundo Arrigucci Jr. (1999), o crítico Álvaro Lins, quando formula a crítica em 1948 sobre a publicação de *O ex-mágico* (1947), apresenta o essencial sobre o contista, suas qualidades e defeitos, ligando uns à sua originalidade e outros à sua pequena produção artística. Embora a originalidade fosse de fácil reconhecimento, porque foi ele o precursor do gênero fantástico na nossa Literatura, ele também se diferenciava daquilo que se convencionou chamar narrativa “fantástica” ou “supra real”, ou seja, ele trazia em seus contos originalidade: a narrativa do escritor aparecia duplamente insólita para seus leitores críticos.

Assim, ainda conforme Arrigucci Jr. (1999), Murilo Rubião difere de outros autores da literatura hispano-americana como Borges, Cortázar, uma vez que estes encontraram tradição no gênero fantástico nas obras de Horácio Quiroga e Leopoldo Lugones. Já ele, o nosso escritor mineiro, não encontrou essa tradição no Brasil, sendo que o insólito raramente era visto em poucas obras de escritores, em passagens de obras, como os delírios de Braz Cubas em *Memórias Póstumas de Braz Cubas*, de Machado de Assis.

No entanto, mesmo sem toda essa tradição no gênero, Rubião preferiu inovar e se aprofundar numa literatura sem muita expressividade no âmbito nacional, isto é, escreveu toda sua obra pelo viés do fantástico, com tanta originalidade que até mesmo os críticos tiveram dificuldade em descrevê-la e analisá-la.

Para o leitor, entretanto, resta a surpresa diante dessa literatura original, inusitada e feita para atizar a curiosidade. Como leitores, somos tentados a buscar um sentido e uma compreensão para os fatos narrados. Por essa razão, os textos do autor se prestam à dinâmica em sala de aula e podem instigar o debate para questões subjetivas imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e escolar. Para isso, compreender um pouco sobre o próprio gênero em que se movem o escritor, o conto, e entender o significado do que muitos apontaram como “fantástico” em sua obra talvez seja relevante para a interpretação da literatura desse autor. A essas tarefas me lanço as próximas seções.

2. O GÊNERO CONTO: TENTATIVAS DE DEFINIÇÃO

Segundo Gotlib (1985), a estória do conto é bem mais antiga do que se imagina, pois, o simples fato de narrar uma estória usando a oralidade percorre séculos da história humana. O ato de “contar” e o próprio conto estão ligados imediatamente ao ato puro de narrar estórias.

O conto como gênero literário utiliza-se na sua estrutura dos elementos gerais de uma narrativa. Desse modo, há personagens, espaço, tempo, etc., mesmo havendo divergências entre autores e teóricos sobre esses aspectos narrativos, ou seja, se há ou não uma forma narrativa única de estruturar o conto. Segundo Gotlib, esses elementos dentro do conto apresentam uma especificidade, porque devem ser, necessariamente, reduzidos os meios narrativos para uma expressão maior de efeito.

Além da brevidade, outro aspecto é específico do gênero conto: a intensidade: Ainda conforme Gotlib (1985) “Para Júlio Cortázar, Poe compreendeu que a eficácia de um conto depende de sua intensidade como acontecimento puro, isto é, que todo comentário ao acontecimento em si [...] deve ser radicalmente suprimido” (p.37).

Assim, são reduzidos o tempo e o espaço, o que não significa simplificação, mas condensação ao mínimo necessário, segundo Gotlib:

uma característica básica na construção do conto: a economia dos meios narrativos. [que consiste em] conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado como efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido (GOTLIB, 1985, p. 35).

A “economia dos meios” busca um efeito mais eficaz sobre o leitor. Entendemos que a brevidade e a intensidade do conto o tornam um gênero propício ao trabalho com a leitura em sala de aula. O conto em sua perfeita estrutura é intenso, constante e desperta as mais fortes emoções. É contínuo, coeso e breve, mas a obra deve ser equilibrada. A brevidade adequada pode causar a unidade de efeito satisfatório que o escritor arquitetou para atingir a alma do leitor, ou seja, os mais densos sentimentos, sejam eles bons ou ruins, porém uma redução demasiada da composição da obra pode não gerar o efeito desejado pelo escritor em relação ao seu virtual leitor.

A noção de efeito desejado está ligada a outro conceito essencial, a tensão exigida pelos contos. O interesse do leitor em relação aos contos se dá, em suma, pela intensidade e a tensão. Nos contos de Murilo, percebemos essa economia de meios na caracterização breve de tempo e espaço, de modo a produzir a estranheza e o sentimento de insólito no leitor. Algo inusitado acontece nos contos que prende esse leitor causando um sentimento de ansiedade a todo momento no desenrolar dos acontecimentos, ou seja, o interesse medido nos contos causa o efeito de tensão, a espera por algo forte e intenso, que Júlio Cortázar (1987) denomina o *acontecimento*.

A composição literária causa, pois, um efeito, um estado de “excitação” ou de “exaltação da alma”. E como “todas as excitações intensas” elas “são necessariamente transitórias”. Logo, é preciso dosar a obra, de forma a permitir sustentar esta excitação durante determinado tempo. Se o texto for longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído (GOTLIB, 1985, p.32).

O teórico e escritor argentino Júlio Cortázar ressalta o discurso “amarrado” e fechado do conto. Ele usa a imagem de uma esfera, porque tudo em um conto é necessário:

A noção de pequeno ambiente dá um sentido mais profundo ao conselho, ao definir a forma fechada do conto, o que já noutra ocasião chamei sua esfericidade; [...] Dito de outro modo, o sentimento da esfera deve pre-existir de alguma maneira ao ato de escrever o conto, como se o narrador, submetido pela forma que assume, se movesse implicitamente nela e a levasse à sua extrema tensão, o que faz precisamente a perfeição da forma esférica (CORTÁZAR, 1974, p. 228).

Segundo o teórico, tal aspecto fechado do conto, torna sua definição nada fácil, pois sua complexidade está ligada ao fato de que ele “vive a sua própria vida”, por ser um universo fechado em si que assimila a vida real, o que, segundo o crítico e também contista argentino, impossibilita a sua fixação em teorias que buscam aprisionar a criação do escritor, querendo

definir as formas de organizar esse gênero. Tudo em um conto busca convergir para um ponto de atenção do leitor, como uma esfera fechada, sem elementos inúteis e desnecessários. O conto é arquitetado para despertar todos os tipos de sentimentos, prendendo o leitor do início ao fim de maneira que possa refletir sobre a realidade que desperta.

Murilo Rubião preestabelece os resultados a serem alcançados com os meios por ele arquitetados. Por essa razão, em seus contos tudo é necessário mesmo que algumas vezes percebamos alguma fragmentação (espaços e cortes entre os parágrafos). Uma leitura mais atenta acaba revelando que mesmo tais ocorrências significam, que a história vai se entrelaçando, se amarrando conforme os fatos ou situações se apresentam. Do título, passando pelas epígrafes bíblicas e o conjunto de parágrafos, temos a revelação de uma intenção de produzir um efeito sobre o leitor (surpresa, raiva, sentimento de absurdo, entre outros). Além disso, como já dito, por se tratar de uma literatura com características fantásticas, os traços do conto acabam reforçando a brevidade, a tensão e a intensidade das narrativas.

2. 1. DEFINIÇÃO DA LITERATURA FANTÁSTICA TZVETAN TODOROV

Os contos do autor Murilo Rubião são exemplos da “literatura fantástica”. Assim, suas obras são permeadas por algo de insólito, dando realidade ao sobrenatural, passando das leis comuns às leis desconhecidas. Seus contos são repletos de acontecimentos que fazem ruptura como mundo real como bichos que falam, dragões convivendo com humanos, etc.

Segundo Todorov, “somos transportados ao âmago do fantástico” (TODOROV, 1975, p.30) ao ler determinados autores do século XIX e XX, cujas situações são povoadas por criaturas imaginárias e sobrenaturais que ficam distantes do nosso mundo e não podem ser explicadas pelas leis naturais, exigindo do leitor uma decisão entre duas possibilidades: a que considera o universo imaginário como um todo fantasioso ou como um universo possível, real, em uma leitura mais alegórica. Assim, na definição do autor:

O fantástico ocorre nessa incerteza; ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para se entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 1975, p.31)

Segundo o autor, o conceito de fantástico “se define pois com relação aos de real e de imaginário” (p.31). Entre essas possibilidades dentro do fantástico, cria-se o gênero, porque ele não exclui as duas leituras, uma que se apoia no real e outra que se apoia no “maravilhoso”

(como os contos de fada), pois esse transitar entre o real e o sobrenatural faz o fantástico acontecer: “Há um fenômeno estranho que se pode explicar de duas maneiras, por meio de causas de tipo natural e sobrenatural. A possibilidade de se hesitar entre os dois criou o efeito fantástico.” (TODOROV, 1975, p.31)

Porém, ainda conforme Todorov (1975), essas definições ainda não são completas, pois elas pressupõem a relação entre as intenções do escritor, as leituras abertas da própria obra e a recepção ativa por parte do leitor.

Estamos agora em condições de precisar e completar nossa definição do fantástico. Este exige que três condições sejam preenchidas. Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação “poética”. Estas três exigências não têm valor igual. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não ser satisfeita. Entretanto, a maior parte dos exemplos preenchem as três condições (TODOROV, 1975, p. 38-39).

Assim, apesar de vários teóricos definirem o conceito fantástico de forma parecida, é justamente nessa oscilação entre o real e o irreal assumidos como verossímeis que o conceito pode ser apreendido, ligado fundamentalmente ao universo das personagens, a sua hesitação diante desse universo (real ou imaginário) e a posição do leitor frente ao texto.

Nesse aspecto, entendemos que o conto se adéqua aos efeitos do fantástico, pois no seu âmago carrega a intensidade e a tensão que os elementos inusitados do fantástico despertam no leitor. Dessa forma, muitas vezes, a brevidade de tempo e espaço atua na instauração do sentimento do estranho e no acontecimento que se apresenta ambíguo entre a realidade e o imaginário, impossibilitando a decisão e aprisionando o leitor na hesitação do fantástico.

O gênero fantástico pode exercer um fascínio sobre o leitor, estimulando a imaginação, de modo a envolvê-lo pelo texto, capturando-o e podendo atuar como incentivador de jovens leitores.

3. A ESTRANHEZA DAS RELAÇÕES AFETIVAS DOS CONTOS DE MURILO RUBIÃO

Os contos selecionados, conforme dito no início, foram escolhidos por desenvolverem uma temática que parece ocupar lugar de destaque na obra de Murilo Rubião: a estranheza das

relações afetivas. Estas que, por sua natureza, são diversas, ganham um contorno mais complexo ao se relacionarem com a estranheza, o sobrenatural, o insólito, próprios do gênero fantástico. Como exercício escolar de leitura, esse tema possibilita a discussão da complexidade das relações afetivas e a inserção de temas como a reciprocidade nas relações, o amor, o egocentrismo e o medo.

Sem poderem ser explicados racionalmente a partir das leis naturais e sociais, mas por leis e mecanismos desconhecidos, acabam por revelar, de um lado, as qualidades desse escritor ainda bastante original dentro de nossa literatura e, de outro, uma perspectiva singular para tratar as relações humanas na sociedade moderna.

O que há em comum entre “Bárbara”, “Elisa” é a impossibilidade de realização amorosa. Embora “Bárbara” fale de um casal, não aparece um amor recíproco entre as personagens; nos outro, sequer o amor se realiza

Em “Elisa”, o silêncio chega a ser maior em toda narrativa, porque o jovem que é apaixonado por Elisa guarda o amor que sente por ela. Sua obsessão é amar e mesmo sabendo que é correspondido prefere esconder esse sentimento, ora por medo ora por opção de não revelar o seu amor, ou seja, há um sentimento entre esses personagens que não é concretizado: “A vida entre nós retomou o ritmo da outra vez. Mas eu estava intranquilo. Cordélia olhava-me penalizada, insinuava que eu não deveria ocultar mais minha paixão” (RUBIÃO, 2010, p. 163). Elisa sempre ia e vinha no desenvolvimento da narrativa, contudo sempre voltava na esperança do jovem se revelar, porém, ou por timidez, ou por vergonha, ou por algo mais obscuro, o jovem não consegue se revelar.

Portanto, em minha análise, levantarei questões de como o amor é retratado pelo autor dentro da Literatura Fantástica, ou seja, todo o tipo de relação que sugere alguma afetividade, sem deixar de ressaltar o que de fato o autor revela por meio de seus contos sobre as relações humanas.

3.1. “Bárbara”: Um amor materialista e egocêntrico

O conto “Bárbara” leva o nome principal da personagem da narrativa, inicia-se com o marido da mesma, queixando-se da esposa porque, por mais que ele realizasse todos os seus pedidos absurdos, ela nunca demonstrava um afeto sincero que era por ele desejado.

No conto, Murilo retrata o insólito a partir dos pedidos de Bárbara, pois ela pedia e engordava assustadoramente e seus pedidos de nada tinham de normais, ainda que, em alguns momentos, o surreal das situações fosse desfeito quando seu marido de certa forma não

realizava plenamente os seus desejos. O estranho da narrativa, para além dos desejos sempre maiores, é o fato de alguém engordar com pedidos.

Por mais absurdo que pareça, encontrava-me sempre disposto a lhe satisfazer os caprichos. Em troca de tão constante dedicação, dela recebi frouxa ternura e pedidos que se renovavam continuamente. Não os retive todos na memória, preocupado em acompanhar o crescimento do seu corpo, se avolumando à medida que se ampliava sua ambição”. (RUBIÃO, 2010, p. 27)

Desde muito cedo, Bárbara já possuía a mania de pedir coisas incomuns e por mais que seus pedidos fossem absurdos o seu companheiro desde a meninice já os realizava: “Quase da mesma idade, fomos companheiros inseparáveis na meninice, namorados, noivos e, um dia, nos casamos. Ou melhor, agora posso confessar que não passamos de simples companheiros” (RUBIÃO, 2010, p.27). Quando criança, esses pedidos não eram em torno de objetos, mas ainda assim eram incomuns, como mandar seu companheiro bater nos colegas e se satisfazer com os machucados que surgiam em seu rosto.

A relação cresceu em torno dos pedidos exagerados e o amor, que poderia ser o laço que os ligaria, se transformou em um jogo de interesse, inclusive do marido que se acostumou em realizar apenas a ambição da esposa. O narrador personagem relata a relação entre eles de uma forma queixosa por causa da ingratidão de Bárbara por todos os desejos realizados por ele, pois não havia contrapartida, ela não demonstrava qualquer afeição ou dedicação. Portanto, no início da relação, ele até tentou refrear sua mórbida mania compulsiva de pedidos extravagantes.

Houve um tempo – sim, houve – em que me fiz de duro e ameacei abandoná-la ao primeiro pedido que recebesse. Até certo ponto, minha advertência produziu o efeito desejado. Bárbara se refugiou num mutismo agressivo e se recusava a comer ou conversar comigo. Fugia à minha presença, escondendo-se no quintal, e contaminava o ambiente com uma tristeza que me angustiava (RUBIÃO, 2010, p. 28).

Bárbara, pela proibição de fazer pedidos se deprime e começa a viver isolada. A falta de pedidos fez com que ela emagrecesse, isto é, sua saúde física e psicológica não estava na alimentação nem muito menos em uma relação amorosa bem-sucedida, mas na satisfação de seus desejos absurdos e egoístas. Quando ela começa a definhar pela falta de pedidos, somente seu ventre cresce, está grávida e o esposo se enche de esperança achando que maternidade mudaria o caráter de Bárbara.

Ingênuas esperanças fizeram-me acreditar que o nascimento da criança eliminasse de vez as estranhas manias de Bárbara. E suspeitando que a sua magreza e palidez fossem

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

prelúdio de grave moléstia, tive medo de que, adoecendo, lhe morresse o filho no ventre. Antes que tal acontecesse, lhe implorei que pedisse algo (RUBIÃO, 2010, p.28).

O narrador, esposo de Bárbara, desconstrói essa esperança ao perceber que a mãe em nada se interessava com o bem-estar da criança, pois a mesma continuava em seu estado de depressão e melancolia. Por causa desse estado doentio, o medo e a preocupação com o filho, ele implora que ela faça algum pedido. O autor, Murilo Rubião, transfere, assim, o cuidado, o carinho e a preocupação materna para o pai, porque o egocentrismo de Bárbara sobrepuja-se ao amor maternal.

A partir daí, Bárbara pedia coisas absurdas e muitas vezes impossíveis de conceder, mas ela pedia na certeza que seu esposo o realizaria. Chega a pedir o oceano. Quando é feito esse pedido absurdo, o esposo não se assusta diante de incomum pedido, já o leitor se espanta, ou seja, fica na expectativa da realização do pedido.

Segundo Arrigucci Jr. (1999, p. 55), as personagens de Murilo nunca se espantam diante dos acontecimentos insólitos que vivem e presenciam dentro da narrativa, o mesmo não acontece com o leitor que, num primeiro momento, se espanta com a “espécie de paralisação da surpresa” das personagens principais.

Surge aí outra característica do fantástico, pois o esposo parte em busca do oceano; traz, no entanto, apenas uma garrafa cheia de água do mar. Logo, o fantástico oscila entre o sobrenatural e o real conforme já nos referimos ao tratar do conceito do fantástico que “se define pois com relação aos de real e de imaginário” (TODOROV, 1975, p.31). Assim, mesmo que o pedido de Bárbara tenha soado como sobrenatural, quando de sua realização, o mesmo oscilou para a realidade. O gênero fantástico nos possibilita duas leituras, isto é, a sobrenatural e a “realista”, logo a incerteza entre ambas as leituras faz o fantástico acontecer. O oceano ou parte dele foi levado para Bárbara dentro de uma pequena garrafa. O fantástico, todavia, não se desfaz porque Bárbara engorda com a satisfação de mais esse desejo realizado.

Para o desapontamento do pai, o filho nasce totalmente diferente do esperado, portanto nessa parte do conto é ressaltado o desapontamento do pai em relação às características físicas do filho, porque ele acostumou com a obesidade e mania de pedir coisas de Bárbara, logo, ao ver o filho magro, mesmo parecendo uma contradição pelo medo do filho ser semelhante à mãe, observamos que no íntimo ele criou uma expectativa querendo tal semelhança.

Receoso de que dali saísse um gigante, imaginava como seria terrível viver ao lado de uma mulher gordíssima e um filho monstruoso, que poderia ainda herdar da mãe a obsessão de pedir coisas. Para meu desapontamento, nasceu um ser raquítico e feio, pesando um quilo. (RUBIÃO, 2010, p.29)

Podemos pensar que o esposo de Bárbara também expressava por ela um amor estranho, porque, para ele, quando realizava os pedidos estava de alguma forma demonstrando amor. Ainda que, quando o afeto não era correspondido em gratidão ou reconhecimento de seus esforços, a frustração e desânimo trouxessem a certeza de que nunca foram um casal de verdade e sim companheiros de vida.

Bárbara não aceitou o filho simplesmente porque ela não o pediu, não o desejou: “Desde os primeiros instantes, Bárbara o repeliu. Não por ser miúdo e disforme, mas apenas por não o ter encomendado” (RUBIÃO, 2010, p.29).

O autor, por meio do narrador-personagem, ressalta o egoísmo de Bárbara: “A insensibilidade da mãe, indiferente ao pranto e à fome do menino, obrigou-me a criá-lo no colo. Enquanto ele chorava por alimento, ela se negava a entregar-lhe os seios volumosos, e cheios de leite” (RUBIÃO, 2010, p.29).

A excentricidade da mulher, a cada dado da narrativa, desfaz nossa visão ingênua sobre o realismo de seus pedidos: “Quando Bárbara se cansou da água do mar, pediu-me um baobá, plantado ao terreno ao lado do nosso” (RUBIÃO, 2010, p.29). O pedido inusitado de Bárbara, uma árvore frondosa e enorme, parecia fácil de se conseguir ou, pelo menos, assim pensou o seu marido, por causa do pedido do oceano que lhe obrigou apenas a trazer uma garrafa com água, no entanto, ao lhe trazer apenas um galho da árvore do vizinho, Bárbara ficou furiosa e exigiu a compra de toda propriedade do vizinho que lhe custara uma fortuna, somente para arrancar a árvore e plantá-la no seu quintal.

Feliz e saltitante, lembrando uma colegial, Bárbara passava as horas passeando sobre o tronco grosso. Nele também desenhava figuras, escrevia nomes. Encontrei o meu debaixo de um coração, o que muito me comoveu. Esse foi, no entanto, o único gesto de carinho que dela recebi. (RUBIÃO, 2010, p.30)

Não demorou muito para secar a planta e ela se desinteressar, enquanto sua ambição só aumentava assim como seu corpo. Ele continua a fazer de tudo para agradar a Bárbara, mas eram inúteis seus esforços e percebera que ela nunca compreenderia o seu amor e, por mais estranho que parecesse, ele a amava: “Muito tarde verifiquei a inutilidade dos meus esforços para modificar o comportamento de Bárbara. Jamais compreenderia o meu amor e engordaria sempre (RUBIÃO, 2010, p.30).

Bárbara só conseguia ser afetuosa e demonstrar algum carinho quando queria algo, um dia pediu um navio e frisou que seria muito feliz se possuísse um. O marido ainda tentou

argumentar sobre tal pedido e como eles ficariam sem dinheiro porque um navio era uma fortuna e, por causa de sua ambição, o dinheiro já estava quase acabando e tentou sensibilizar sua esposa falando de sua preocupação com o filho ainda pequeno, mas Bárbara não demonstrava nenhum afeto pelo filho.

Afetuosamente, chegou-se para mim, uma tarde, e me alisou os cabelos. Apanhado de surpresa, não atinei de imediato com o motivo do seu procedimento. Ela mesma se encarregou de mostrar a razão: – Seria tão feliz se possuísse um navio! – Mas ficaremos pobres, querida. Não teremos com que comprar alimentos e o garoto morrerá de fome. – Não importa o garoto, teremos um navio, que é a coisa mais bonita do mundo. (RUBIÃO, 2010, p. 30)

Depois de todas as extravagâncias de Bárbara, o dinheiro já estava pouco e o garoto chorava de fome, porém o esposo tão deprimido nem se importava mais com o filho e esperava que a esposa com a falta de alimentos emagrecesse. Entretanto ela engordara tanto que “vários homens, dando as mãos, uns aos outros, não conseguiriam abraçar” (p.31).

Como no gênero fantástico não se exclui as duas leituras, ou seja, uma que se apoia no real e a outra que se apoia no “absurdo/sobrenatural” podemos sugerir que essa obesidade era simbolicamente a marca de seu consumismo, de seu egoísmo, de seu materialismo vulgar: um vício sem controle ou sem dimensões. A obesidade irreal pode ser marca de uma realidade mais profunda, os vícios e as fraquezas humanas, ao mesmo tempo que pode refletir na própria aparência o descontrole com o peso, ligado aos gestos impulsivos. Assim, as duas leituras não se excluem: “Há um fenômeno estranho que se pode explicar de duas maneiras, por meio de causas de tipo natural e sobrenatural. A possibilidade de se hesitar entre os dois criou o efeito fantástico” (TODOROV, 1975, p.31).

Os contos de Murilo Rubião não são feitos com fim determinado, mas como se ainda houvesse uma continuação, isso porque não é marcado o fim nos seus contos, deixando uma interrogação na cabeça dos leitores quanto ao destino das personagens. O conto “Bárbara” termina com um pedido, talvez o último e o mais inusitado de todos.

Vi Bárbara, uma noite, olhando fixamente o céu. Quando descobri que dirigia os olhos para a lua, larguei o garoto no chão e subi depressa até o lugar em que ela se encontrava [...], mas ao cabo de alguns minutos, respirei aliviado. Não pedi a lua, porém uma minúscula estrela, quase invisível a seu lado. Fui buscá-la. (RUBIÃO, 2010, p. 32)

Ou o mais coerente dos pedidos, considerando a gradação dos seus desejos que só aumentam conforme ia passando o tempo. Ter ou não um fim dos desejos de Bárbara não é o

relevante, mas como gradativamente eles vão evidenciando as relações entre as personagens e a tensão que criam sobre o leitor.

3.3 “Elisa”: Silêncio e medo

Uma história de amor movida pelo medo de amar e ser amado, o conto relata que uma jovem aparecia de repente na casa de um jovem, o nome dele não é relatado, porém o da jovem é mencionado no fim da narrativa por ela mesma ao rapaz.

Não nos disse o nome, de onde viera e que acontecimentos lhe abalaram a vida. Respeitávamos, entretanto, o seu segredo. Para nós era ela, simplesmente ela. Alguém que necessitava de nossos cuidados, do nosso carinho. (RUBIÃO, 2010, p.162)

Todo o conto gira em torno de idas e vindas dela, o rapaz tem um amor por ela, contudo não tem coragem de se declarar, e apenas se conforma em vê-la retornar.

O fato era que o rapaz perto dela parecia nervoso e tímido, porque dizia bobagens para não demonstrar seu interesse por ela e assim disfarçar o medo de estar próximo: “Interrompi a série de bobagens que me ocorria e, encabulado, procurei evitar o seu olhar repreensivo. Sorriu levemente, enquanto eu, nervoso, torcia as mãos” (RUBIÃO, 2010, p.161).

Ao observar melhor a jovem, ele percebe sua beleza e seu abatimento, e fica encantado pelos seus olhos: “[...] alta, a pele clara, de um branco pálido, quase transparente e uma magreza que acusava profundo abatimento. Os olhos eram castanhos, mas não desejo falar deles. Jamais me abandonaram” (RUBIÃO, 2010, p. 161). Portanto com o convívio, a jovem já estava mais feliz e tranquila, a família aceitava não saber nada sobre ela nem mesmo o nome. Todavia o seu abatimento e sua magreza revelavam uma vida sofrida e, talvez, um suposto envolvimento relacionado aos homens quando sumia, esse poderia ser o seu “segredo”. No entanto o que mais demonstra esse suposto envolvimento com os homens é quando diz que não tem medo deles, enfatiza um ressentimento em sua fala:

Uma tarde – estávamos nos primeiros dias de abril – ela chegou à nossa casa. Empurrou com naturalidade o portão que vedava o acesso ao pequeno jardim, como obedecesse a hábito antigo [...] E se tivéssemos um cachorro? – Não me atemorizam os cães – retrucou aborrecida. [...]. Nem os homens tampouco. (RUBIÃO, 2010, p.161).

Uma possível interpretação para o comportamento de ambos pode estar vinculada à personalidade de Elisa. A epígrafe do conto retirada da bíblia sugere: “Eu amo os que me amam;

e os que vigiam desde a manhã, por me buscarem, achar-me-ão” (Provérbios, VIII, 17). Ao longo da pequena narrativa, há indicações dessa personalidade que busca o amor correspondido e que talvez se entregue àqueles que a amam. Logo nos contos de Murilo a epígrafe funciona como uma síntese do conto, por isso a mesma resume a busca de Elisa por amor e talvez se entregasse aos homens facilmente porque eles a busquem e ela queria um pouco de amor.

No início do conto, o comportamento de Elisa diante dos homens não é uma relação de medo, pelo contrário diz duramente que não tem medo dos homens “– Não me atemorizam os cães – retrucou aborrecida. [...]. Nem os homens tampouco. (RUBIÃO, 2010, p.161). Elisa deixar transparecer uma experiência diante dos homens quando ressalta a falta de medo em relação a eles, segue seu caminho subindo as escadas com uma mala pesada. Este peso pode simbolizar o segredo que talvez ela escondia: “Com muita dificuldade (devia ser pesada a mala que carregava), subiu a escada. [...]” (RUBIÃO, 2010, p.161).

Os seus olhos sempre procuravam os dele, sem nenhum constrangimento ou timidez, e certa noite a decepção da jovem foi imensa ao perguntar a ele se já havia amado alguma vez. A resposta a desagradou e esse foi o motivo dela partir novamente:

Uma noite, sem que eu esperasse, interrogou-me. – Já amou alguma vez? Por ser negativa a resposta, deixou transparecer a decepção. Pouco depois, abandonava a sala, sem nada acrescentar ao que dissera. Na manhã seguinte, encontramos o vazio do quarto. (RUBIÃO, 2010, p.162)

O rapaz estava apaixonado, mas não tinha coragem de se declarar, por isso perdeu o seu amor, agora ficava a esperar por ela todos os dias, na esperança de sua volta. Suas idas e vindas sempre eram em abril, no outono. Podemos interpretar que esse mês tem um significado para ela, assim como para a natureza, renunciando o rigoroso inverno e o final de um período.

A irmã do rapaz, por saber de seu amor e da longa espera, desaprova essa situação querendo poupar o irmão de mais sofrimento, pois para a irmã era falsa essa esperança. “- É inútil, ela não voltará. Se você estivesse menos apaixonado, não teria tanta esperança” (RUBIÃO, 2010, p.162).

Um dia ela voltou triste e mais sofrida, novamente em abril sua aparência era pior do que das outras vezes, e o sofrimento estava estampado em seu rosto, que o impactou, e vê-la novamente fez com que uma lágrima escorresse de seus olhos.

Um ano após a sua fuga – estávamos novamente em abril – a vi aparecer no portão. Trazia mais triste a fisionomia, maiores as olheiras. Dos meus olhos, que se puseram alegres ao vê-la, desprende-se uma lágrima, e disse, esforçando-me para lhe tornar cordial a recepção: - Cuidado agora temos uma cadelinha. – Mas o dono dela ainda é manso, não? Ou se tornou feroz na minha ausência? [...] indaguei: – Por onde andou?

O que fez esse tempo todo? – Andei por aí e nada fiz. Talvez amasse um pouco – concluiu, sacudindo a cabeça com tristeza. (RUBIÃO, 2010, p. 162)

Elisa, quando já no final da narrativa diz o próprio nome, volta à rotina antiga, mas o jovem não se declara. Ela fala com tristeza que amou um pouco, em virtude de talvez faltar um amor verdadeiro, e se entregar aos homens para preencher o vazio do amor sincero.

Após revelar seu nome, partiu meses depois e ele sentiu vontade de ser mudar, supostamente pelo passado e pelo segredo dela, mas a irmã era apegada à casa e indagou a ele sobre a possibilidade de Elisa não voltar a vê-lo: “Refreei a custo a angústia e repeti completamente idiotizado: – Sim, como poderá? (RUBIÃO, 2010, p.163). O conto termina sem ele mesmo entender o medo que sente de amar, e porque sempre a espera.

O fato é que as atitudes de Elisa desde o início amedrontavam o rapaz. O “segredo” que ela trazia e que talvez se revele com a revelação de seu nome coincida com alguma moral que permite que ele se afaste definitivamente dela. Talvez algum passado encravado em sua história servia de justificativa para que ele não revelasse o amor que sentia por ela. Prevalece o silêncio e o amor não se realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar alguns contos do autor Murilo Rubião dentro do gênero fantástico e as estranhezas de suas relações afetivas dentro dos contos, utilizando teóricos do gênero conto para a compreensão da obra do autor, além da compreensão da literatura fantástica de que Murilo Rubião é um representante.

Os contos de Murilo giram em torno de elementos mágicos, acontecimentos insólitos vividos ou presenciados pelas personagens enveredando ora por leis naturais ora por sobrenaturais. As considerações dos teóricos sobre a teoria do conto ampliaram nosso conhecimento e compreensão desse universo fantástico de sua obra, pois o conhecimento dos elementos do gênero fez com que o fantástico de Murilo Rubião se apresentasse de modo mais impressionante, realçando de forma surpreendente o mundo mágico criado por ele.

Além disso, o fantástico nos contos é articulado na construção das personagens em suas narrativas. Assim, vemos no conto “Barbara” a mórbida mania da personagem em pedir coisas que a fazem engordar assombrosamente. Apesar do irreal que seria a pessoa engordar por fazer pedidos, podemos refletir sobre um consumismo exagerado, sobre o vazio existencial que faz com que as pessoas busquem nas coisas uma satisfação que é apenas momentânea e

sobre a estranheza das relações afetivas que acabam se realizando uma espécie de dependência na qual um alimenta a necessidade do outro, podendo essa relação se tornar nociva para ambos.

Em “Elisa”, as situações absurdas convergem para a simplicidade do medo. Elisa é a estranha que chega e vai embora, despertando amores que não querem se comprometer com ela. Suas atitudes e seu passado, podem figurar apenas como uma desculpa para a fuga do amor, preponderando o silêncio que constrói as relações. Além disso, podemos questionar até mesmo se Elisa de fato existe pela forma misteriosa como aparece e desaparece, podendo aludir a um sentimento do protagonista que tem seus momentos de angústia e medo.

Se o fantástico é a oscilação entre o natural e o sobrenatural, e o conto é narrativa curta por excelência que busca prender os leitores, temos em Murilo Rubião a melhor unidade dessas características e com esse trabalho, buscamos apresentar um pouco disso, revelando a importância desse escritor ainda hoje tão pouco conhecido.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais a Deus, minha família, aos meus professores orientadores Dra. Raquel Aparecida Dal Cortivo e Dr. Douglas Ferreira de Paula pelo apoio e incentivo, e a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM), pelo apoio financeiro e a oportunidade de realizar este trabalho.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR. Davi. “O mágico desencantado ou as metamorfoses de Murilo”. In: **Outros Achados e Perdidos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

BOSI, Alfredo. “Situação e Formas do conto brasileiro contemporâneo”. In: **O conto brasileiro contemporâneo**. S.Paulo, Cultrix, 1975.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOTLIB, Nadia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

OLIVEIRA, Acauam Silvério. **Os descaminhos do mito: formação histórico-social transfigurada em fantástico na ficção de Murilo Rubião**. Dissertação de Mestrado. SP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2009.

PERCINO, Eziel Belaparte. **Murilo Rubião: a bela porcelana**. SP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2012.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Murilo Rubião**. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico e exercícios por Jorge Schwartz. São Paulo: abril Educação, 1982.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DO CMEI PROFESSORA SÔNIA MARIA S. CAVALCANTI

Edilene Conceição de Melo Marques¹
Thatyana Angélica dos Santos Silva²

RESUMO

O presente trabalho, tem como objetivo destacar a importância da união entre a Educação Infantil e a Educação Ambiental a partir da experiência realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Sônia Cavalcanti, visando o cuidado com a natureza, incentivando a utilização de um espaço ocioso da instituição e colaborando para a redução e produção do lixo e ainda o descarte inadequado deste, aprendendo a reaproveitar os resíduos orgânicos e assim também realizar o controle de pragas sem a necessidade de aplicação de produtos químicos. Para isso, realizaram-se pesquisas em literatura específica, incluindo experiências em outras instituições e discutiu-se o tema em rodas de conversa com as os profissionais da educação e com as crianças. O currículo da instituição foi alterado visando possibilidades de se trabalhar de maneira mais clara possível e com participações reais dos alunos, trazendo a permacultura como foco principal incentivando o cuidado permanente com o meio ambiente, contribuindo para a conscientização do ser humano a respeito da preservação da natureza.

Palavras-chave: Educação Infantil, Resíduos Sólidos, Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

Sabemos que os problemas ambientais se agravam na medida em que o tempo passa. Presenciamos pessoas poluírem o meio ambiente e infelizmente também colaboramos nessa poluição seja direta ou indiretamente. Os fenômenos catastróficos naturais cada vez mais aumentam, aparentemente na mesma proporção que percebemos o crescimento da consciência coletiva em prol da preservação. Porém ainda são poucas as ações a favor do meio ambiente, visto a proporção e a rapidez em que a natureza é depredada.

No Brasil, leis entraram em vigor, como por exemplo: Lei 2.312 de 03/09/1954, que proíbe o descarte inadequado do lixo; e Lei 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos e decidiu pela eliminação dos chamados lixões até o fim de 2014, com alteração proposta pelo PL 2289/2015 (em tramitação no Congresso Nacional), que institui

¹ Graduada em Pedagogia e Esp. em RH para Educação pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) - PE, Esp. em Educação e Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Pós-graduanda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Mestranda no PPGECIM da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); professoraedilene2@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Educação Brasileira pelo PPGE (UFAL). Esp. em Docência da Educação Infantil - UFAL. Atua como formadora de professores desde 2006. Professora da Rede Municipal de Educação de Maceió (2008), atua como Vice-diretora. Consultora e Assessora pedagógica de creche em Maceió; thatyanaped@yahoo.com.br

prazo até 31 de julho de 2018 para capitais e regiões metropolitanas se adequarem levando para aterros sanitários apenas o rejeito, ou seja, o que não pode ser reaproveitado.

Neste contexto, o CMEI, localizado próximo à Laguna Mundaú, viu-se na responsabilidade, enquanto instituição escolar, de realizar alguma intervenção que pudesse colaborar para a preservação da Laguna, já que a contaminação pelos próprios ribeirinhos era visível sendo a Laguna uma fonte de renda e alimento para muitas famílias das crianças do CMEI, além da sua importância para o Município de Maceió e, quiçá, o Estado de Alagoas.

Desse modo, analisou-se técnicas de cuidado com a natureza que de forma harmoniosa pudessem desenvolver num ciclo de preservação e aprendizagem educacional, atrelado, por um lado, à aprendizagem significativa de Ausubel (MOREIRA, 1982), levando em consideração o que a criança já possui de conhecimento, conseguindo realizar conexão com o "novo" e assim refletir e configurar novos conhecimentos e, por outro lado, segundo Farias (2012) em relação à teoria Montessoriana, que caracteriza a primeira infância como período mais propício à aprendizagem, devendo ser explorado ao seu máximo na educação, e tudo o que for trabalhado com a criança ter conexão com a vida prática.

Essas técnicas, frutos de estudos sobre o meio ambiente visando o tema “Permacultura” trouxe grandes significados para a vida em nossa comunidade escolar. Pois

A permacultura é uma síntese das práticas agrícolas tradicionais com idéias inovadoras. Unindo o conhecimento secular às descobertas da ciência moderna, proporciona o desenvolvimento integrado da propriedade rural de forma viável e segura para o agricultor familiar. (SOARES, 1998, p.04)

Durante algumas pesquisas, descobriu-se vários modelos de trabalhos a partir da permacultura. Um deles foi de uma horta permacultural desenvolvida por um grupo de estudantes em Pernambuco, usando a forma circular, também conhecida como mandala, instalou-se ao centro um reservatório de água. Já na Paraíba o projeto ganhou a instalação de um galinheiro ao centro, sem perder seu formato circular, conforme cita o site da Associação Brasileira de Zootecnistas, pelo zootecnista Leandro Oliveira de Souza em uma entrevista ao Globo Rural por Burdel (2017). São novas ideias e possibilidades que buscam da sustentabilidade.

A alteração foi feita para um projeto local conhecido como Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS). O modelo redondo, ainda pouco tradicional, facilita, entre outras coisas, a locomoção do agricultor no canteiro. Na propriedade de José Henrique Ferreira, por exemplo, as plantas que não são aproveitadas pelos agricultores passam a servir de como

alimento para as galinhas, que estão há poucos metros da plantação, bem no centro da mandala. (BUDEL, 2017, p. 01)

Portanto, o presente trabalho surgiu da idéia de construção e povoamento de um galinheiro, o que agregou alegria e interesse das crianças de 0 a 5 anos de idade e servindo de espaço para aproveitamento do lixo orgânico advindos da cozinha, antes descartado como lixo comum. Uma vez em prática, a idéia contribuiu para o desenvolvimento de hábitos e atitudes voltados para a preservação, o cuidado com o meio ambiente e possível indução dos educandos a se tornarem agentes de mudança na família e comunidade. Adicionalmente, pôde-se, ainda, enriquecer a qualidade nutricional da alimentação das crianças por produtos oriundos do galinheiro.

1.1 Os resíduos sólidos e o meio ambiente

Diversos são os fatores que colaboram para que o meio ambiente seja depredado. Sabe-se que o capitalismo é um dos principais responsáveis por mover todo um consumismo de produtos que na maioria das vezes são desnecessários. E, envolto dos produtos adquiridos está um dos mais poluentes, o resíduo sólido.

Portanto, os resíduos sólidos se apresentam como os mais problemáticos na condição de poluidor, pois estão sendo descartados em sua maioria de forma inadequada contaminando diversos ambientes naturais. Esses resíduos cada vez mais poluem o meio ambiente e matam animais em todo mundo e não apenas são responsáveis pela poluição, mas também destroem o meio ambiente com a retirada de matéria prima. Uma vez que, para fabricação dos resíduos sólidos existentes nas mercadorias, as indústrias realizam a exploração dos recursos naturais muitas vezes de maneira descontrolada.

Infelizmente, não se é percebido qualquer movimento do capitalismo na preocupação com a natureza no futuro de uma nação ou quiçá, do mundo. Sua preocupação se restringe na manutenção de seu ciclo de sobrevivência, ou seja, no aumento da produção e do consumo excessivos gerando um ciclo vicioso aparentemente infundável.

Há poucas décadas novas pesquisas revelaram que não apenas os resíduos sólidos visíveis estão causando problemas ao meio ambiente, mas também os resíduos sólidos que não conseguimos enxergar a olho nu, os denominados microplásticos. Algumas recentes pesquisas apresentaram resultados alarmantes, no qual, esse tipo de material está sendo

descartado no mar e conseqüentemente sendo ingerido pelos animais marinhos diariamente. Na pesquisa de Neves (2016), realizada em mares portenhos, constatou-se que a mudança na constituição dos materiais, na fabricação, acabou produzindo lixos que promoveram essa contaminação micro.

O lixo, infelizmente, passa a ser é um referencial do desenvolvimento econômico em sociedades capitalistas. O aumento do consumo foi sendo introduzido nas pessoas de forma que os bens deixaram de ser duráveis e o capitalismo, visando sua sobrevivência, passou a desenvolver nas pessoas a lógica e a necessidade dos descartáveis com intuito de satisfação do ego e o bem-estar mesmo que momentâneo. Com o desenvolvimento industrial e aumento populacional, a mudança dos materiais ficou mais acentuada, pois o que antes era basicamente de origem orgânica, coisa que a natureza conseguia resolver, alguns produtos passaram a ser constituídos também a partir de materiais sintéticos. E por serem sintéticos não possuíam, e ainda não possuem, capacidade de se biodegradar, e acabam se compartimentando em pequenos fragmentos, tão minúsculos que se tornaram impossíveis de serem detectados sem instrumentos adequados.

Os microplásticos são fragmentos de resíduos sólidos inferiores a 5mm e que infelizmente carregam, impregnados em seu corpo, poluentes orgânicos que ao serem consumidos pelos peixes podem causar-lhes infecções e outros problemas, inclusive sua morte. Mas o problema vai mais além, pois, se esses animais marinhos infectados forem consumidos, poderão também infectar seus consumidores, inclusive os seres humanos que estão correndo cada vez mais riscos de contaminação pela ingestão desses e de outros alimentos contaminados.

Segundo Derraik (2002), o plástico é o tipo de lixo marinho predominante no mundo, que segundo Galgani, et al. (2000) cobre uma percentagem superior a 70% nas plataformas e taludes continentais da Europa. Os 5 polímeros mais utilizados são o PE (Polietileno), PP (Polipropileno), PS (Poliestireno), PVC (Policloreto de vinil) e PET (Politereftalato de etileno). São materiais não biodegradáveis que podem persistir muitos anos no fundo do mar, principalmente devido à ausência ou menor intensidade de processos que influenciam a sua degradação em terra. Pelo facto de os níveis de oxigénio dissolvido no fundo oceânico serem reduzidos, assim como à ausência de radiação solar (no máximo atinge os 200 m de profundidade (NOAA, 2013) e temperaturas baixas, existe uma baixa intensidade nos processos de oxidação térmica e inclusive a inexistência de foto oxidação (Williams, et al., 2005). Ligado ao aumento da população, globalização, extensivo uso e produção crescente de materiais plásticos, será inevitável um aumento

gradual e global de lixo marinho encontrado nas praias e no mar. (NEVES, 2017, p. 11)

Até os pescadores substituíram, com o passar dos anos, suas redes de pesca. O que antes era produzido a partir de fibras naturais, como sisal, manilha e algodão, hoje, é feito a partir de fibras sintéticas, como o nylon e a poliamida. Portanto, a questão da quantidade de lixo que se está disseminando na natureza está intrinsecamente ligada ao modo de vida dos seres humanos. Sabe-se que, tudo que é consumido, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, acarreta algum impacto ambiental e de forma micro ou macro pode acarretar sérios danos à natureza uma vez que não desaparece rapidamente. Como por exemplo o caso da “[...] rede de pesca de poliamida, por ser de um material muito resistente e que não pode ser reciclado, acaba durando praticamente a “vida toda” [...]”. (DUARTE, 2018, p.43)

Segundo a ABNT NBR 10.004:2004 sobre os resíduos sólidos:

Os resíduos nos estados sólidos e semissólidos, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos, nesta definição, os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível. (VIVA, 2017, p.07)

Mas, finalmente, o que de fato são resíduos sólidos?

São considerados resíduos todos os tipos de materiais, substâncias ou objetos descartados, resultantes da natureza ou das atividades humanas. Muitos desses podem ser reaproveitados, reutilizados por nós ou voltar para as indústrias para se transformarem em outras coisas. O que não se aproveita é chamado de rejeito. Apesar de serem conhecidos como resíduos sólidos, essas substâncias podem ser semissólidas, líquidas ou gasosas. (BRASIL, 2015, p.02)

Portanto o resíduo sólido é, indiscutivelmente, grande poluidor natural cabe aos seres humanos tomada de consciência acerca desse problema. As cidades são poluentes em larga escala e, sabe-se que há diversas ações humanas que podem ser realizadas para a redução dessa produção de lixo ou pelo menos a minimização do descarte na natureza desses materiais

contaminantes e prejudiciais ou reaproveitamento para fins em outros setores. Nos quais iremos tratar nessa pesquisa.

1.2 Formas de tratamento dos resíduos sólidos

Tem-se no Brasil, como já citados, algumas leis que auxiliam no descarte e tratamento dos resíduos sólidos. Entre elas está a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), responsável pela instituição do descarte desses resíduos.

A essa política,

PNRS atribui uma série de ações que visam solucionar a problemática do manejo e gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos no Brasil, com destaque à educação ambiental, redução do consumo, não geração dos resíduos, reutilização, reciclagem, e destinação ambientalmente correta dos rejeitos. Para a destinação ambientalmente correta dos resíduos, a PNRS estabelece prazos ou limites temporais para diversas ações, inclusive a eliminação de lixões até 2014, prorrogado para 2018, segundo a Medida Provisória (MP) 651/2014, que trata de incentivos tributários, a pedido de 3,5 mil cidades que ainda não cumpriram a determinação legal. (ARAUJO, 2017, p.23)

Quando há descarte, surge a pergunta: Qual alternativa para o destino desses resíduos? Seria o caso de serem descartados de forma convencional em lixo comum? Pois bem, esses resíduos poderiam ser utilizados de diversas formas a fim de não poluírem o meio ambiente. Há várias possibilidades de serem reaproveitados a fim de diminuir a geração ou atração de insetos e animais que podem transmitir doenças para os seres vivos em geral e reduzir as mortes dos demais animais necessários para um equilíbrio ambiental.

Sabe-se que é considerado crime ambiental o descarte de certos resíduos sólidos em lixo comum e é de responsabilidade do produtor do resíduo recebê-los de volta para não serem descartados na natureza. Como é o caso das lâmpadas (fluorescentes, de vapor de sódio e mercúrio e luz mista), pilhas, baterias, os agrotóxicos (resíduos e embalagens), óleos lubrificantes (resíduos e embalagens), eletroeletrônicos e seus componentes e todos os produtos que forem comercializados em embalagens plásticas, metálicas ou vidro. Para isso, dar-se o nome de Logística Reversa, que

[...] engloba diferentes atores sociais na responsabilização da destinação ambientalmente adequada dos resíduos sólidos. Gera obrigações, especialmente do setor empresarial, de realizar o recolhimento de produtos e embalagens pós-consumo, assim como reassegurar seu reaproveitamento no mesmo ciclo produtivo ou garantir sua inserção em outros ciclos produtivos. (BRASIL, 2017)

Ou seja, uma destinação final ambientalmente adequada.

Infelizmente sabe-se que não há como cessar de vez o consumo de todos os materiais poluentes, pensar assim num contexto atual é quimérico. Mas há outras possibilidades de minimizar o descarte desse material na natureza. Algumas até capazes de serem realizadas por qualquer pessoa, em seus ambientes residenciais ou comerciais, com um mínimo de conhecimento sobre o assunto. Tais tratamentos, como por exemplo a compostagem, podem trazer benefícios para a pessoa que a realiza, pois, o resultado além de reduzir o lixo descartado, ainda é benéfico na melhoria da qualidade do solo e plantas. O primeiro passo é saber realizar a separação do lixo de maneira adequada. E em seguida dar uma destinação correta para seu fim. Listou-se abaixo algumas das possibilidades:

- **Compostagem** (considerada uma forma de reciclar o lixo orgânico, é um processo biológico realizado a partir da decomposição de matéria orgânica advinda de restos de alimentos naturais. Ao final do processo é possível obter uma terra preta e um líquido denominado chorume³, ambos excelentes adubo e fertilizante naturais que podem ser utilizados na agricultura e/ou jardins. Esse tipo de reciclagem ajuda a diminuir os resíduos orgânicos que poderiam ir para aterros e/ou lixões, contaminar o lençol freático e ainda emitir gases prejudiciais, pois quando sozinhos podem servir de adubo, mas quando misturados aos demais elementos químicos que podem estar nos materiais industrializados, poderá contaminar a natureza).
- **Biogás** (um gás proveniente da fermentação que ocorre na decomposição de matérias orgânicas podendo substituir o gás natural como fonte de energia, com possibilidades de atender algumas necessidades domésticas);

³ O chorume é um líquido que Também conhecido por **líquido percolado** ou **lixiviado**, poluente de cor escura e odor nauseante, originado de processos biológicos, químicos e físicos da decomposição de resíduos orgânicos”. Fonte: (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Chorume>)

- **Incinerações** (que devem ser realizadas de maneira segura por pessoas com conhecimento no assunto e em espaços específicos para tal procedimento, pois liberam gases que podem ser prejudiciais);
- **Aterros sanitários** (que diferentemente dos lixões, os aterros são realizados a partir do cuidado com o solo que recebe uma impermeabilização prévia e adequada para poder receber o lixo. Também há tratamento do gás que é gerado a partir do lixo e é coletado o chorume, todos os procedimentos realizados de forma adequada evitando a contaminação do solo e do lençol freático).

1.3 A separação e tratamento dos resíduos sólidos na educação infantil

Quando se trabalha com crianças é importante se ter em mente propostas dinâmicas, para que as crianças se sintam conquistadas e despertem interesse pela atividade proposta, vindo a serem produtivas e participativas.

Dentro dessa perspectiva procurou-se trabalhar a partir de aulas que fossem interessantes, envolvendo manualidades, como artesanato, e atividades educacionais que as crianças pudessem participar ativamente, com o uso de materiais que poderiam ser reciclados. Pensou-se, portanto em trabalhar com as regras dos quatro erres: Reduzir, Reutilizar, Reciclar e Recuperar. Reduzindo a quantidade de lixo produzido na instituição; reutilizando embalagens que, ao invés de serem jogados no lixo poderiam servir de matéria prima para construção de brinquedos como também os restos de alimentos que sobravam do lanche das crianças diariamente para alimentar algum animal ou servir de adubo para as plantas; reciclando materiais como o papel, etc; e, recuperando materiais para voltar a utilizá-los.

As atividades lúdicas realizadas com as crianças, dentre elas, artesanato e gastronomia, colaboraram para obterem hábitos alimentares saudáveis, uma vez que o trabalho de interação da criança com as plantas possibilita aberturas de caminhos possíveis para se trabalhar com esse tipo de alimentação. Percebeu-se que ao cultivar seu próprio alimento se senti atuando no espaço que é dela, a criança demonstra interesses para experimentá-los. “Essas atividades também asseguram que a criança e a escola resgatem a cultura alimentar brasileira e, consequentemente, estilos de vida mais saudáveis.” (IRALA; FERNANDES, 2001, p.04).

1.4 Por que trabalhar com crianças educação ambiental?

Sabe-se que a escola é um dos primeiros lugares onde acontece o processo de socialização do ser humano. A criança ao ter contato com outras da mesma idade, se reconhece e aprende a respeitar e a entender o outro. Por esse motivo é importante aproveitar a oportunidade de educar as crianças da instituição para que sirvam de multiplicadores durante a socialização com seus familiares e com todos da comunidade, inclusive as demais crianças.

E assim, a educação ambiental ganha espaço na sensibilização dos familiares em suas atividades corriqueiras de forma a pensarem mais em suas ações como na hora de realizar suas compras fazendo escolhas de produtos que possam ter suas embalagens reutilizadas ou escolhendo produtos que possuam maior quantidade em uma única embalagem ao invés de várias embalagens menores com o mesmo produto. Essas atitudes não apenas colaboram com o meio ambiente, uma vez que será descartado menos embalagens, como também com o bolso do consumidor, pois poderá estar relacionada diretamente com o valor financeiro do produto, que geralmente é reduzido o seu custo.

Algo que teve início com o desenvolvimento das cidades há muitas décadas. Espaços verdes foram sendo substituídos pelas construções de prédios, condomínios, shoppings, e todo um movimento movido pelo capitalismo. Um retorno financeiro em detrimento da natureza. E assim as cidades foram aos poucos, trocando sua natureza verde por uma natureza morta, de cores acinzentadas. E as crianças perdendo seus espaços de lazer. O que antes era ao ar livre, hoje em algumas regiões, acontece em ambientes fechados, estreitos, muitas vezes sem contato pessoal, sem emoção com o outro, sem sentimento real, restando a muitos o confinamento em quartos e/ou salas com instrumentos tecnológicos.

E, aproveitando o gosto das crianças pela manipulação dos objetos em busca do conhecimento, acredita-se ser importante proporcionar sensações agradáveis no contato com a terra, com a natureza para sentir e receber a energia que essas demais formas de vida possuem. Quando se proporciona às crianças a participação na plantação de uma simples muda de planta, ela vivencia os diversos momentos que vão desde a preparação do solo, plantação, forma de regar e, a colheita. Essa última poderá servir para elaboração dos alimentos possibilitando as diferentes aprendizagens contemplando diversas disciplinas. Como reforça Irala e Fernandes (2001) em relação a horta escolar:

A Horta pode ser um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas. Além disso, o seu preparo oferece várias vantagens para a comunidade. Dentre elas, proporciona uma grande variedade de alimentos a baixo custo, no lanche das crianças, permite que toda a comunidade tenha acesso a essa variedade de alimentos por doação ou compra e também se envolva nos programas de alimentação e saúde desenvolvidos na escola. Portanto, o consumo de hortaliças cultivadas em pequenas hortas auxilia na promoção da saúde. (IRALA; FERNANDES, 2001, p.03)

A interdisciplinaridade estará presente em matérias como: a matemática (realizando a contagem da quantidade de galinhas, pintinhos nascidos, ou plantas); nas artes (com desenhos dos tipos de plantas e dos animais); na língua portuguesa (com a leitura dos nomes dos animais e das plantas); nas ciências (estudando o desenvolvimento dos vegetais e dos animais e relacionando com o próprio desenvolvimento enquanto ser humano, na importância das plantas para a vida dos seres bióticos e abióticos), entre outras.

Em muitas das escolas públicas estaduais e municipais há espaços não construídos e ociosos que mesmo pequenos poderiam ser idealizados e utilizados com jardins, pomares, hortas e quiçá pequenas praças. Também poderiam ser enfeitados seus muros com flores, se valendo dos denominados jardins suspensos, que ao ambientar poderiam trazer cor e alegria para os que compartilham do espaço diariamente.

2.0 O caso do CMEI Professora Sônia Maria S. Cavalcanti

CMEI Sônia Cavalcanti



Fonte: ASCOM SEMED

O Centro Municipal Professora Sônia Maria Cavalcanti é uma instituição de educação infantil que, no momento, atende 136 (cento e trinta e seis) crianças de 0 a 5 anos de idade, matriculadas nos horários matutino e vespertino. Localizada no bairro do Bom Parto em Maceió/AL, inserida de forma privilegiada próximo a Laguna Mundaú, território rico em natureza e que faz parte da Área de Preservação Ambiental – APA de Santa Rita e Complexo

Lagunar Estuarino Mundaú-Manguaba (CELMM). A creche foi inaugurada no dia 27 de setembro de 2016, numa área de 668m². Projetado dentro dos conformes determinantes pelo Ministério da Educação (MEC) vigentes, possui 4 (quatro) salas de aula, uma cozinha ampla, despensa para alimentos, lavanderia, depósito para armazenamento do material de limpeza, um berçário, uma copa, banheiros adaptados para as crianças e deficientes físicos obedecendo às normas de acessibilidade. Além de ventilada e bem iluminada, possui espaço em volta da estrutura física possível de ser utilizado para algum tipo de trabalho com a terra. Portanto, visualizou-se a elaboração dessa experiência buscando orientações em bibliografias nas aprendizagens construídas durante o curso de Especialização em Educação e Meio ambiente do IFAL/MD.

METODOLOGIA

Participamos de palestras e formação acerca da importância do cuidado com a natureza e da separação do lixo na escola e na vida em geral. As palestras foram repassadas na forma de apresentação para a comunidade escolar no intuito de trabalhar a conscientização da importância do tratamento correto do lixo para a diminuição da poluição do meio ambiente.

Também reuniões foram realizadas para o compartilhamento da ideia da construção do galinheiro, e partindo desse ponto, cada professor levou o tema para ser discutido, preservação do meio ambiente, em rodas de conversa em suas respectivas turmas. O tema de preservação também foi inserido no currículo como transversal e interdisciplinar em atividades desenvolvidas com as crianças e com a comunidade escolar.

O passo seguinte foi a construção do galinheiro. Este, surgiu no mês de novembro de 2017 (*Figura 1*), constituído de 1 galo (Alfredo) e 5 galinhas (Marilu, Loirinha, Mazé, Galinha e Sofia), doados pela então vice-diretora do CMEI, Lindoana Beril Pimentel. Em relação aos resíduos sólidos, esse projeto buscou unir algumas das alternativas, já discutidas nos itens anteriores, para serem utilizadas no CMEI.

O local, por trás da escola, foi estrategicamente escolhido por possuir iluminação e ventilação naturais, favorecendo corrente de vento contrária às salas de experiência, reduzindo a possibilidade de que o odor do esterco gerado pelas aves afetasse as crianças em seu cotidiano e diminuindo o calor para as aves. O espaço foi preparado pelo Sr. João, responsável pela manutenção e preservação da instituição, que com algum recurso financeiro advindo de alguns dos profissionais do CMEI, construiu o galinheiro. Foram usados materiais

como cerca, pregos, tela, telha, madeira (alguns adquiridos outros encontrados na redondeza), bebedouro e comedouro (recebidos por doação).

Figura 1 - O Galinheiro



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

O galinheiro nasceu, portanto, no intuito do cuidado com a natureza e com as crianças, que aprenderam a desfrutar dessa relação. Sabe-se que é de extrema importância trabalhar a preservação da natureza na educação formal e infantil, pois as crianças de hoje, conseqüentemente serão os adultos do futuro que poderão cuidar, preservar ou destruir, pois muitas dessas atitudes estão diretamente relacionadas à orientação que obtiverem enquanto pequenos.

Trata-se de uma atuação interdisciplinar com a união de várias tarefas que buscam um objetivo em comum, neste caso a formação humana, interacionista e holística dos alunos do CMEI, visando mudar a realidade atual dessas crianças que vivem hoje em ambientes poluídos, para serem futuros cidadãos conscientes de suas atitudes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao reaproveitamento do lixo orgânico, advindo da cantina, uma parte foi destinada para servir de adubo às frutíferas como o mamão e o tomate e leguminosas como a macaxeira (*Figura 2*) que foram plantadas em alguns espaços ociosos da instituição, e que, ao serem colhidas, serviram de base na alimentação das próprias crianças na instituição. Outra parte foi destinada ao galinheiro servindo de alimentação às aves e que, após ser misturada ao solo e ao esterco produzido por elas, foram recebendo aeração durante as ciscadas e acabaram servindo também de adubo para as plantas.

Figura 2 - Colhendo Macaxeira (Leguminosa)



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

As crianças, ao manusearem as plantas, aprenderam sobre a importância dos bichinhos que estão presentes no solo, como a minhoca que colabora para a oxigenação e adubação. Ao mesmo tempo que desenvolveram seus sentidos (o tato, o olfato e a visão), demonstraram prazer em experimentar o que plantaram e colheram, estreitando os laços com a natureza, aceitando um cardápio diferenciado, saboroso e divertido. Todo esse processo que teve como principal objetivo a colaboração com a preservação do meio ambiente auxiliou especialmente no desenvolvimento das crianças envolvidas, proporcionando o desenvolvimento de novas habilidades no cuidado com a terra, no bem-estar emocional e na introdução de uma alimentação saudável colaborando no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

Diariamente, as crianças visitam o galinheiro (*Figuras 3 e 4*), alimentam as aves e observam seus movimentos. Se divertem recolhendo os ovos e acompanham as galinhas quando estão soltas. Estas por sua vez, são soltas durante o dia sob observação, e, apesar da pequena quantidade de aves, elas saem capturando insetos indesejáveis, pois vão ciscando pela área do CMEI, comendo pequenos animais que habitam a vegetação rasteira, realizando um controle de pragas. Essa limpeza funciona como uma dedetização natural, pois no ambiente onde transitam praticamente crianças não seria aconselhável o uso de inseticidas ou outro tipo de veneno para controlar algumas pragas que as aves conseguem realizar com qualidade, pois elas avistam e capturam insetos e aracnídeos nocivos aos humanos como: baratas, formigas, aranhas, e, principalmente, escorpiões, já que a cidade de Maceió, apresenta-se como um ambiente propício para sua aparição por conta da temperatura e umidade elevadas.

Figura 3 - Visita ao galinheiro



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Figura 4 - Visita ao galinheiro



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Durante as aulas, as crianças aprenderam diversas ações voltadas para a preservação do meio ambiente e que poderiam repetir em suas casas, como a separação do lixo a partir da constituição de cada material, usando as lixeiras coloridas. Que auxiliou também no aprendizado das cores e na compreensão de que cada coisa tem seu lugar específico. Também, aprenderam a usar os materiais que iam para o lixo para fabricar seus próprios brinquedos, como exemplo o bilboquê (*Figuras 6 e 7*) feito com garrafas PET (Polietileno Tereftalato), bolas e petecas com jornais usados e alguns outros com o uso de caixas de papelão, como por exemplo uma sapateira, que serviu de organizador dos calçados das crianças, já que habitualmente esses se misturavam e se perdiam durante as brincadeiras.

Figura 6 - Construindo o Bilboquê (Brinquedo com PET). (2018).



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Figura 7 – Trabalho em equipe.



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

As aves colaboraram para a alegria das crianças com seu canto, logo pela manhã, e com a coleta diária dos ovos diretamente dos ninhos no galinheiro. As crianças além de participarem da alimentação dos galináceos se divertiram correndo na intenção de capturá-las, era uma forma de brincar saudável e divertida. Esses animais desenvolveram um importante papel no início do ano letivo contribuindo para a redução da tensão natural das crianças

novatas na instituição. O que antes era motivo de choro por mais de duas semanas consecutivas, teve esse efeito reduzido para os quatro primeiros dias, pois as crianças, interagindo com os animais, tiveram seus interesses conquistados pelas atividades propostas de forma participativa e produtiva e passaram a desejar estar na creche por apreciarem ficar perto das aves.

O galinheiro como foi se configurando em temas de projetos desenvolvidos no CMEI, possibilitou a criação de personagens de histórias e atividades que entraram interdisciplinarmente no currículo das crianças. Momentos foram registrados por meio de desenhos, (*Figura 8*), e vivenciados durante as festividades carnavalescas, exemplo do bailinho da instituição, onde desfilaram os blocos: “Os Pintinhos na Folia” (*Figura 9*) e “O Bloco do Galo Alfredo”.

Foram muitas as ideias que surgiram e que ainda surgem após esse projeto ter sido introduzido, uma vez que possibilitou o envolvimento de toda a comunidade escolar em busca de uma educação cada vez melhor.

Figura 8 - Registro por meio de desenhos.



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Figura 9 - Bloquinho de Carnaval.



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos noticiários de televisão sempre são pontuados temas da natureza como: desmatamento, aquecimento global, camada de ozônio, falta de água, poluição de rios e praias aumento do calor e do frio fora do habitual nas estações do ano e as crianças estão diariamente vivenciando algumas dessas reações naturais e muitas não entendem o motivo. Algumas até questionam, porém poucas obtêm retorno de seu questionamento. A maioria, fica em silêncio sem entender o que aconteceu ou acontece no mundo em que vive.

Um dos primeiros passos para tentar alterar esse contexto é a educação estar envolvida na preservação do meio ambiente e ajudar construção de novos conceitos e atitudes em relação

ao cuidado com a natureza. E mesmo sabendo que há professores que trabalham com crianças visando esse objetivo, é importante que se tenha consciência de que é uma tarefa que exige responsabilidade e persistência para que seja ampliado, transpondo os muros, alcançando a comunidade e a sociedade.

Outro desafio é possibilitar que a comunidade circunvizinha reflita sobre suas atitudes ambientais, qualificando os valores éticos, comportamentais e atitudinais, cruciais para se obter êxito nesse projeto. Compreender que o ser humano que está inserido no ambiente não é um ser independente e tão pouco superior a natureza.

Conclui-se, portanto, que o galinheiro se configurou como instrumento de interação do CMEI para o desenvolvimento das crianças que o frequentam, uma vez que se compreende a instituição escolar como lugar de descobertas, troca de conhecimentos e aprendizagens.

As crianças compartilharam e ainda compartilham experiências com seus pares. Apresentaram o desenvolvimento de pensamentos críticos e mais elaborados a partir das vivências práticas com os animais. Também puderam compreender um pouco sobre o ciclo da vida e demais conteúdos, como a preservação do meio ambiente de maneira prática, realizando conexões com a teoria, sistematizando e desenvolvendo novos conhecimentos e assim de maneira lúdica e prazerosa elas, as crianças, vivenciaram o trabalho em equipe e conseguiram visualizar mais um atrativo no CMEI. As aves auxiliaram também na melhoria do bem-estar, das crianças novatas, onde identificamos a diminuição da ansiedade e do estresse ocasionados, por vezes, pela ausência temporária de seus familiares nessa nova fase de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Cartilha da Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Ed. Limiar, São Paulo, 2015. Disponível em: http://abes-sp.org.br/arquivos/Cartilha_PNRS_para_Criancas_ABES_SP_SELUR.pdf acesso em 12/09/2017, as 21h18m.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Logística Reversa**. 2017. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/9340>. Acesso em: 16/02/2018.

BUDEL, Caio. **Zootecnista fala sobre integração de horta e galinheiro**. Associação Brasileira de Zootecnistas, Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://abz.org.br/blog/zootecnista-fala-integracao-horta-galinheiro/>. Acesso em: 19/09/2019.

DALBEM Gláucia Aparecida; FABRIS Railda Cristina Pereira. **Projeto: Educar para valorizar o Ambiente Escolar - Jardim na Escola**. Itambaracá, 2011. Mostra de projetos, Escola Municipal João Paulo II - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FZAw_Kgw8qMJ:www.fiepr.org.br/no-podemosparana/uploadAddress/projeto_educar%255B29240%255D.pdf+%&cd=6&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 25/08/2015.

DUARTE, Natália Seeger. **Redes, malhas e mãos: o processo artesanal da rede de pesca do mar ao ateliê**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2018. UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185828/TCC%20A5%20-%20Nat%C3%A1lia%20Seeger%20Duarte.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19/09/2019.

GONÇALVES, Francisca Maria; **Projeto Jardim e arte na escola**. Escola pólo municipal de ensino fundamental Maria Aparecida Teixeira Enomoto. Ministro Andrezza 2011. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/marcioandrezza/projeto-jardim-e-arte-na-escola-10387430> Acesso em: 25/08/2015.

GODOY, João Carlos. **Compostagem**. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/secex_consumo/arquivos/compostagem.pdf. Acesso em: 16/09/2017 as 22h02m.

IRALA, Clarissa Hoffman; FERNANDEZ, Patrícia Martins. **Manual para Escolas: a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis**. Universidade de Brasília - Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Ciências da Saúde Departamento de Nutrição - Asa Norte, Brasília/DF, 2001. Acesso em: 16/02/18 as 19h10m. <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/horta.pdf>

JARDIM, Ilza Rodrigues. **Educação Escolar - Projeto Pedagógico**. Porto Alegre, Ano (desconhecido). Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cUKWBEWZszIJ:www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo3/saber_mais_2.pdf+%&cd=8&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 25/08/2015

NEVES, Diogo F. P. **Lixo marinho nos fundos oceânicos e a sua ingestão por peixes da costa portuguesa.** Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Engenharia do Ambiente Perfil de Gestão e Sistemas Ambientais acesso em: 09/09/2017 17h24m

SOARES, André Luis Jaeger. **Conceitos básicos sobre permacultura.** Brasília : MA/SDR/PNFC, 1998. 53p.

VIVA, Lagoa. **Práticas sustentáveis e gerenciamento de Resíduos Sólidos em Escolas e Comunidades do Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva.** Apostila Resíduos Sólidos. 2017

BUDEI, Caio. **A integração entre a horta e o galinheiro.** Brasília, DF. Janeiro de 2017. Disponível em: <http://abz.org.br/blog/zootecnista-fala-integracao-horta-galinheiro/>. Acesso em 16/02/2018.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Joice Fernanda Pinheiro ¹
Andréa Carla Bastos Pereira ²
Clediane Alencar da Silva ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer algumas contribuições, sobre a importância do papel do professor para a real efetivação de uma educação inclusiva. Para tanto, lança mão de alguns teóricos que discorrem sobre a formação de professores, relatando algumas fragmentações ao longo da narrativa histórica desse processo, bem como alguns avanços. E assim, com vias a essa formação, enfatiza-se a importância de uma prática docente consciente e responsável para promoção da inclusão social e educacional. Para tanto o percurso metodológico deste estudo, deu-se mediante pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista a busca de elementos teóricos para compor o estudo proposto. Este estudo conclui que o professor desempenha um importante papel no que se refere a promoção da inclusão social de alunos com deficiência, para tanto se faz necessário uma formação inicial com saberes fundamentais para sua prática, além disso é necessário que sejam promovidas discussões acerca dessa questão para que possam conduzi-los a uma prática reflexiva e a atitudes inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação. Prática Docente

INTRODUÇÃO

O modo pelo qual a sociedade se organiza espera que a educação, seja uma prática institucionalizada, que contribua para integração do ser humano com ser socialmente ativo. Para Martins (2010, p.15), “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. Assim, o propósito da educação consiste na transformação das pessoas para um ideal de ser humano, transformador com propósitos de sustentação a existência social.

Nessa perspectiva, a inclusão social é um meio que visa a cooperação para construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, em todos os âmbitos sejam eles físicos ou não. Uma sociedade inclusiva, deve garantir que os seus espaços sejam ocupados por todas as pessoas. O conflito pela inclusão educacional, caracteriza-se por uma dimensão crítica

¹Mestranda em Educação PPGE/UFMA (Grupo de Pesquisa em Educação Especial-GPEE/UFMA), nandapinho12@gmail.com;

²Mestranda em Educação PPGE/UFMA (Grupo de Pesquisa em Educação Especial-GPEE/UFMA), andreabast@gmail.com;

³Mestranda em Educação PPGE/UFMA (Grupo de Pesquisa em Educação Especial-GPEE/UFMA), cledianek@gmail.com;

e transformadora, por compreender as diferenças, observando que elas não podem ser neutralizadas, mas sim compreendidas, respeitadas e toleradas.

No entanto, historicamente e ainda na sociedade atual existe grande dificuldade para aceitar pessoas com deficiência, por não saberem como agir diante das diferenças humanas. A cultura do existir do outro é um elemento que compõe sua natureza humana, de modo a estabelecer as diferenças entre os sujeitos, está que se torna indispensável para a própria identidade do sujeito. “Nossas ações educativas tem como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”. (MANTOAN 2007, p.23).

É nesse sentido em relação a educação e a sociedade que se tem uma visão da importância do papel do professor na promoção do discurso e de ações inclusivas. Sabe-se que o trabalho desse profissional é essencial para o desenvolvimento do aluno com ser humano e social.

É notório que os professores atuantes no âmbito do ensino não percebem a importância e a dimensão do seu papel na vida dos alunos. Nessa lógica, é importante ressaltar a relevância da formação do professor e da compreensão que deve ter em relação a esse assunto. Portanto, não há como acontecer na escola uma educação que seja adequada às necessidades dos alunos. E o professor deve estar ativamente comprometido. (PINHEIRO, 2017).

A formação continuada de docentes sempre motivou pesquisadores e estudiosos a entender os diversos campos em que esse profissional atua, com vistas a contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas bem como de políticas educacionais de valorização e incentivo a carreira. E esses campos de atuação estão ligados as várias áreas que a educação básica engloba que vai desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio bem como as modalidade de ensino como a Educação Especial que perpassa por todos os níveis e modalidade de ensino, cujo profissional deve ter conhecimentos com a finalidade de desenvolver uma prática inclusiva aos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, para que aconteça a inclusão de alunos com deficiência no ambiente educacional, deve-se partir dentre outras questões, da mais importante e fundamental que é a formação do professor, visto que, “[...] o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (TARDIF, 2014, p. 18). Ou seja, diferente de outros trabalhos, o trabalho do professor é profundamente

diferenciado, pois está ligado a um ser que sente, pensa, reflete, questiona, que é protagonista na sua própria formação educacional.

O professor que tem consciência da importância da adequação do seu planejamento em conformidade com as necessidades dos alunos, poderá sentir-se despreparado para identificar as necessidades e formas de avaliação. Quando o educador tem instrumentos que o ajude a identificar as potencialidades e os saberes de seus alunos, sente-se capaz de ajustar sua práxis para aqueles com deficiências. Entretanto, o professor carece estar ciente de sua competência para tornar possível o processo inclusivo. Para tanto, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua atuação profissional.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discorrer sobre a formação continuada de professores para a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, analisando-se o contexto histórico no Brasil da formação de professores e as repercussões acerca dessa formação para a inclusão desses alunos.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho deu-se mediante a exploração bibliográfica de estudos acerca da formação de professores, sua prática relacionando com a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional. Para tanto fez-se uso da pesquisa bibliográfica baseada em autores como Tanuri (2000), Martins (2010), Pinheiro (2017), Tardif, (2014), Bertotti, Rietow (2013), Ghedin, (2002), Mantoan (2006), Franco (2012), além de outros autores. A pesquisa também foi documental tendo em vista que foram consultados documentos legislativos bem como, a Constituição Federal (1988), LDB (1996), Declaração de Salamanca entre outros, para embasamento teórico desta pesquisa.

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

A formação docente no Brasil se deu de forma lenta e ainda é objeto de debate e de profundas reformulações. Neste contexto, essa formação docente deve ser compreendida, principalmente para que se possa entender os reflexos na formação docente nos dias atuais. Para tanto é necessário entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo.

No século XIX, a formação dos professores eram instruídas por meio das escolas normais, e a educação brasileira concebeu as primeiras iniciativas no que tange a formação docente no país.

O fato foi que a implantação das escolas normais não produziu os resultados esperados, conforme argumenta Tanuri

Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida. (TANURI, 1979, p. 22).

Em seguida, com a revolução de 1930 alterou-se a ordem político-social e a estrutura educacional do país. Nesse sentido, a formação dos professores deixou de ser promovida pelas escolas normais, e passou a acontecer em instituição de cursos superiores. Porém, como parte considerável de docentes advinha das escolas normais, aconteceram algumas alterações na estrutura dos cursos normais por meio da promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1942. As “Leis Orgânicas” também conhecidas como “Reformas Capanema” trataram de diversos aspectos concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). (BERTOTTI, RIETOW, 2013). E, no que se refere à reformulação do ensino normal e primário destaca-se que,

O ensino que era de 5 e de 2 anos passou a ser de 4 e 3 anos. Ao primeiro corresponde o chamado curso ginásial e, ao segundo, o curso colegial. Este com duas modalidades: o curso clássico e o curso científico. [...] o curso de mestría, de 2 anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de 1 ano para preparo dos professores e administradores [...]. (RIBEIRO, 1986 (1977), p. 137).

O modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Sendo o curso de Pedagogia um bacharelado com uma seção especial de Didática que habilitava os licenciados para a docência no ensino secundário. Nesse contexto, as medidas adotadas inicialmente em São Paulo e no Distrito Federal disseminaram-se regularmente para os outros estados da federação. (BERTOTTI, RIETOW, 2013).

No período de 1946 a 1964 que compreende a segunda república foi de intensos debates acerca das questões educacionais. A constituição de 1946 que vigorava nessa fase, definiu como competência da União fixar “as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. No entanto, apenas em 1961 que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, e que segundo Saviani (2011) a LDB (Lei n. 4024/61) manteve a estrutura fundamental da organização do ensino decorrente das reformas Capanema, salvo algumas alterações.

Com a Lei nº. 5. 540 de 28 de novembro de 1968 que ocasionou na “Reforma Universitária”, alterou-se de forma profunda as estruturas da Educação Superior no país. O ensino passou ser ministrado preferencialmente nas universidades, salvo alguns casos isolados, ao passo que a menor fração da estrutura universitária passou a ser o departamento que reunia as disciplinas afins. (BERTOTTI, RIETOW,2013).

As novas demandas educacionais dos anos setenta interferiram na formação dos professores habilitados a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental. Os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante que ficou popularmente conhecido como magistério. Este curso integrou as diferentes habilitações ofertadas anteriormente pelo curso normal, adotando de forma inédita um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. (TANURI, 2000).

Após esse período, houve grandes mudanças, mas ainda assim as iniciativas que ocorreram nas duas últimas décadas, não era o suficiente para a qualidade e formação docente. Pois, as falhas nas políticas para essa formação se caracterizava pela ausência de ações adequadas a carreira bem como a remuneração do professor, o que refletia na desvalorização da profissão que refletiva diretamente na qualidade do ensino em todos os níveis.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº. 9. 394 de 1996, ampliou-se a diversidade de instituições formadoras em nível superior, porém, a Lei ainda admite para lecionar na educação infantil e series iniciais, habilitação do magistério que acontecia em nível médio nos cursos normais, dada a quantidade, na época da existência de tais cursos. Contudo, apesar das conquista legal, a formação docente é desafiadora. Prova disso, está na necessidade de buscar constante formação continuada para suprir e complementar a formação inicial. Na própria LDB no Art. 62 em seu parágrafo 1º, diz que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (BRASIL, 1996). Logo, essa formação continuada deve acontecer com vistas a contemplar a diversidade da realidade educacional brasileira.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA INCLUSIVA

A formação do professor contém fragmentos de um certo tecnicismo orientado por um positivismo pragmático, que estabelece uma razão técnica e um modelo de conhecimento prático que desconsidera o papel da interpretação teórica para a compreensão da realidade e da prática formativa do professor. É necessário transpor a modalidade prática-reflexiva em direção a uma prática dialética para compreender as razões de sua atitude social. (GHEDIN, 2002).

O professor deve ter uma formação que o conduza a ser consciente de seu papel transformador atuando de forma autônoma e emancipadora, conhecendo a sua realidade e as especificidades dela, de modo que possa desenvolver um trabalho inclusivo.

No processo educativo, todavia, quando existe aproximação da figura do professor, comumente, supõe-se que ser professor é apropriar-se de um conteúdo e, apresentá-lo aos alunos. No entanto, esta é uma realidade que precisa ser mudada, para que floresça uma nova relação entre professores e alunos dentro das escolas. Para tal, é conciso compreender que a tarefa do professor, constitui-se de um papel social e político insubstituível, ainda que muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor deve adotar um caráter crítico em semelhança a sua atuação reconstruindo a essência do ser “educador”.

Neste sentido a prática educativa tem que ser organizada intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais requeridas pela comunidade social. (FRANCO, 2012). Desse modo, em relação a formação de professores, deve exercer uma postura de mudança epistemológica de prática para a práxis, pois está é um movimento cuja operacionalização se dá simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, a práxis é um ação final que traz no seu interior a indissociabilidade entre teoria e prática. (GHEDIN, 2002).

Devido a universalização do ensino, sua complexidade e aperfeiçoamento em que os modelos educacionais precisam ser inclusivos, ao professor cabe o desafio de tentar garantir a qualidade de ensino e acesso a todos os alunos. Sabe-se que a política de inclusão propõem a promoção educativa de qualidade e com vias a diversidade que existe no âmbito educacional, assim a formação do professor é um elemento importante.

A narrativa da formação de professores é marcado por oscilações entre avanços e retrocessos. Ao mesmo tempo que demonstrava mais rigidez e preocupação com a qualidade da formação, acabava deixando lacunas nesse processo formativo. As primeiras instituições

de formações para professores, possuíam uma estrutura didática um pouco fragmentada.

Segundo Tanuri (2000, p.65), “a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império”. Os currículos eram bem rudimentares, os conteúdos se limitavam a conteúdos primários e de uma formação pedagógica precarizada em todos os aspectos.

Já no mundo moderno as instituições que formam professores estão ligadas a implementação de ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Os primeiros passos para a disseminação e publicação da educação, deu-se pelos movimentos da Reforma e Contra Reforma. Tal movimento, também contemplou iniciativas com propósitos a formação de professores. No entanto, apenas com a Revolução Francesa essa ideia é concretizada. Assim, uma escola normal de responsabilidade do Estado, destinava-se a formar professores leigos “essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais”. (TANURI, 2000). No decorrer dos anos medidas foram sendo adotadas para melhoria desse processo de formação, mas ainda prevaleciam um desequilíbrio organizacional, tanto político quanto financeiro.

Com o avanço e elaboração de políticas educacionais neoliberais, a qualidade educacional, é assumida como bandeira por diversos setores do governo e empresariais, apossando-se de estratégias para aprimoramento de processo de acumulação de riquezas e aplicação capitalista. (FREITAS, 2003).

O modo como se organiza a sociedade capitalista e sua perspectiva de produção, reflete na educação que passa a ser vista como contribuinte do processo econômico de produção. A escola formava a mão de obra para o mercado. Após a crise de 1970 com a incorporação da teoria do capital humano e os novos modelos de produção, o indivíduo é quem deverá buscar meios para se aperfeiçoar e poder permanecer no mercado. A educação passa a ser um investimento individual em que o indivíduo deve ter habilidades e competências para o mercado. (SAVIANI, 2008).

Baseado nessa perspectiva de preparar para o mercado, habilidades e competências, pode vir a refletir de forma excludente no âmbito educacional e social, em se tratando das pessoas com deficiência, uma vez que ainda perdura nos tempos atuais, concepções equivocadas que julgam essas pessoas como menos capacitadas. Observa-se que as políticas educacionais voltadas para uma sociedade capitalista, focalizando assim, uma formação para

habilidades e competências. Tal forma acaba por contribuir para que ocorra exclusão social, haja vista que os menos aptos terão menores chances de competir. Com essa visão, depreende-se por equívoco quando vê a pessoa com deficiência como menos apta, e assim acaba nem oportunizando a ela condições justas para enfrentar a própria sociedade. Por tanto pode-se concluir que muitas das decisões políticas direcionadas a educação em território nacional ainda priorizam os propósitos para a efetivação do modelo produtivo capitalista.

Nota-se que ao longo da narrativa histórica da formação de professores, os avanços e retrocessos da época refletem nos dias atuais. Pois o processo formativo ainda apresenta fragmentações em diversos aspectos, na teoria, na prática e no próprio currículo. A formação que antes podia ser de nível médio, passou a ser a nível superior, pois segundo a LDB nº 9394/96 a formação mínima do professor da Educação Básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996, s/n). Já para o Ensino Superior “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, s/n).

Houve portanto avanços significativos para a qualidade da formação do professor. Um grande entrave que se apresenta com a inclusão educacional não pela falta de conhecimento de bases teóricas, muitas vezes o que falta é atitudes mais positivas. Existe um estranhamento com o público da educação especial, por apresentar diversas especificidades, havendo portanto necessidades distintas. Por isso é necessário que além da formação inicial dos professores haja continuidade em especial nesse seguimento, para que ao deparar-se com o aluno com deficiência em sala de aula, o profissional saiba como atuar, contribuindo assim para a inclusão de fato. Conforme Oliveira e Machado (2012) que apresentaram dados de uma pesquisa em 2003, onde identificou-se fatores críticos nos cursos de formação de professores em relação a esta modalidade da educação.

Entre estes se destaca a falta do delineamento do quadro real da inclusão e do aprofundamento das discussões sobre as políticas em Educação Especial; a carência de vivências individuais e coletivas que promovam, efetivamente, o recorte ideológico necessário ao estabelecimento da inclusão, a necessidade da realização de atividades diversificadas que propiciem atendimento a diversidade dos alunos; o estabelecimento do debate e do consenso possível, que permita a operacionalização e a inclusão de um currículo necessário a inclusão. (OLIVEIRA; MACHADO, 201, p. 38)

De acordo com as políticas de educação inclusiva há um pressuposto que conjectura um processo sustentado somente pelo professor, este por sua vez será o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso. Sabe-se que a aprendizagem dos alunos acaba sendo uma meta fundamental para o professor, mas também de qualquer profissional da educação. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.10) “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aponta determinadas linhas que orientam para a modalidade da Educação Especial. As Diretrizes instituem propostas pedagógicas que garantam recursos e serviços educacionais especializados para garantir a educação escolar inclusiva e prover o desenvolvimento de potenciais dos alunos com deficiência na educação escolar. As Diretrizes recomendam a formação continuada e o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. (BRASIL, 2001). Isto advém do que foi discutido e documentado na Declaração de Salamanca quando destaca que a

[...] atenção especial deverá ser dispensada a preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender as necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (ESPANHA, 1994, p. 37).

A formação de docentes, como visto no contexto histórico, é marcado por inúmeras etapas e falhas e a busca por aprimoramento e valorização dos profissionais é um assunto que ainda intriga teóricos e pesquisadores, principalmente para atender a nova demanda da educação que é a inclusão de alunos com deficiência. E, esse tema tem ganhado destaque e pode ser observado o caráter de relevância nos próprios documentos legais, como na Declaração de Salamanca no item C trata do recrutamento e treinamento de educadores e logo considera que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. (ESPANHA, 1994, p. 10).

São várias as orientações feitas nesse documento no tocante a formação de professores, do trabalho pedagógico como materiais, treinamento e do papel das universidade bem como a formação das (o)s próprios estudantes de Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, também destaca a formação que o professor deve ter para se trabalhar na educação especial, ou seja, os professores devem ter especialização para trabalhar nessa área de educação e professores do ensino regular devem ser capacitados para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas

classes comuns. (BRASIL, 1996). Outro documento norteador da formação docente a ser considerado neste trabalho são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que traz,

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2001, p. 05)

As ações realizadas em prol de uma educação inclusiva são propagadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual instituiu o princípio da educação como um direito de todos, visando ações de cunho político, social e pedagógico, ocasionando o direito dos educandos a aprenderem juntos, e assim pode possibilitar a interação e a valorização das diferenças, de forma que, tenham ênfase no respeito, e na cidadania. (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014). A vista disso, a Lei nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) que institucionaliza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em específico no Capítulo IV intitulado “Do Direito à Educação” no art. 27, Parágrafo único, vem garantir que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, s/n). Diante do que fora exposto nessa lei, nota-se que existe a necessidade de reflexão acerca da educação como direito de todos, e ainda como uma conquista de grande relevância para a educação brasileira, contudo, é imprescindível ir além do acesso, é crucial ser ofertado o devido suporte a esses cidadãos, e também é necessário levar em consideração que existe uma diversidade de sujeitos.

Incluir pessoas com deficiência tem sido um grande desafio que tem sido gradativamente superado e ainda caminha para a plena inclusão, e que para os professores que muitas vezes se veem despreparados e sem apoio para desempenhar a função ainda é um obstáculo ter que ensinar os alunos da educação especial. Por tanto, concorda-se com Mantoan (2011), quando relata que, o processo de formação de professores para práticas inclusivas significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado, sendo necessário a maneira de planejar, ministrar aulas, de avaliar, de pensar na gestão escolar e nas relações entre professores e alunos. Conseqüentemente, quando se trata da inclusão de pessoas com deficiências, trata-se de algo desafiador para os professores, porque esse fato traz exigências para além dos conhecimentos básicos e específicos. Tais lacunas nem sempre são

supridas pela graduação, nesse cenário, é que se observa como a formação continuada dos professores deve ser um elemento importante e que deveria ser buscado constantemente por esses profissionais.

Para tanto, segundo Duarte apud Sousa sobre a formação dos professores, diz que:

Um ponto chave para alcançar um trabalho pedagógico consciente e comprometido com a inclusão escolar, talvez seja a oportunidade da escola estar em contato próximo com a comunidade que atende e, assim poder adotar práticas pedagógicas que envolvam todos os alunos, o que pode resultar na inclusão dos alunos diferentes da forma mais natural possível. (DUARTE Apud SOUSA, 2014, p. 134).

Os profissionais atuantes na educação com vias na diversidade e sensibilização para inclusão, devem ter uma formação cuja essência se desenvolva em uma prática significativa, coerente e participativa. Além disso, a formação continuada deve ser buscada constantemente com objetivos que visem atender a diversidade desses sujeitos no contexto educacional e social.

No processo de inclusão em sala de aula é indispensável, o ensejo de realizar atendimentos que visem as potencialidades dos alunos dentro das suas especificidades. Pois, para que se tenha ações educativas concretas, é necessário que o profissional disponha de uma formação mínima específica que o habilite para tal. Por isso, é necessário sempre ressaltar que essa formação deve ser inicial e contínua.

Sendo assim, no entendimento de Educação Inclusiva é indispensável que além do direito garantido ao ensino regular, deve ser garantido a esses alunos terem o suporte da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), haja vista, que este é um direito que se fundamenta pela Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na qual assegura que o “atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público”.(BRASIL, 1996).

Quando uma política educativa afirma que sobre o professor recai esperanças de melhoria da educação, acaba colocando como um fardo ser carregado solitariamente de uma possibilidade a ser alcançada. Tais queixas são diversas vezes relatadas por esses profissionais, eles chegam a se considerar impotentes, mediante as dificuldades para atender as diversidades dos alunos. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Ao fazer referência de uma formação para inclusão, não significa ser uma proposta de trabalho que se encaixe em uma especialização, extensão ou atualização pedagógica. Pois,

ensinar na perspectiva inclusiva tem sentido de ressignificar o papel do professor, da própria escola, da educação e de suas práticas que geralmente admitem uma postura excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2006).

Segundo Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir á pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Compreende-se que sozinho o professor não terá condições de sanar os problemas, por esse motivo, faz-se necessário uma equipe gestora e interdisciplinar permitindo o pensar acerca do trabalho educativo para compor a prática inclusiva junto ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor desempenha papel importante para a promoção da inclusão social. Assim, formação inicial desse profissional traz saberes fundamentais para a prática docente, porém ainda existem algumas lacunas. As discussões teóricas e experiências, devem conduzi-lo a uma prática reflexiva. Pois assim pode romper certos estigmas que refletem de forma negativa no processo de inclusão.

Percebe-se que ao longo da narrativa da formação de professores, mesmo com algumas falhas existia preocupação com a qualidade da mesma. E é devido a elas é que existem proposições formativas que buscam melhorias nesse seguimento, para que assim, tenha-se uma educação de qualidade e de inclusão.

Existe a necessidade do professor tomar consciência do seu papel, ainda que tenha que romper com certos paradigmas excludentes que estão enraizados dentro dos sistemas de ensino, cabe a ele tentar fazer um diferencial na sua própria prática. Buscar bases para que os auxiliem a desenvolver seu trabalho e assim contribua para a inclusão.

Existe também a necessidade de ter suportes materiais e pedagógicos para auxiliar o professor a trabalhar com alunos nessas condições, pois ele sozinho, sem auxílio não poderá trabalhar de forma efetiva. É imprescindível que práticas curriculares tradicionais nas escolas sejam repensadas, pois estas muitas vezes correspondiam a procedimentos metodológicos

excludentes. Para garantir a aprendizagem de todos os alunos, deve ser assegurada no currículo escolar por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem o atendimento aos percursos e ritmos de aprendizagem de acordo com as potencialidades de cada estudante. É uma situação desafiadora, visto como demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação para que venham criar possibilidades para o educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. A provocação colocada aos professores é a construção de um espaço escolar em que a diferença, seja ela de qualquer natureza possa existir; pois é preciso criar possibilidades em vez de continuar mantendo as antigas práticas.

Ressalta-se que a formação de professores, apesar das conquistas, ainda necessita de um olhar de valorização financeira e profissional e quando se refere a formação para incluir alunos com deficiência, isso se torna o centro de muitos debates na busca de melhores maneiras para se trabalhar com o público-alvo da mesma que está associado diretamente a formação do docente. Pois apesar da gama de leis que garantem a inclusão sem discriminação de pessoas com deficiência no campo educacional, há ainda muitos desafios a serem superados, como a própria sociedade e a formação dos professores que são os mais próximos a esses alunos, devem estar preparados no que diz respeito a conhecimentos e a própria prática docente.

Atrelado a essa perspectiva, também cabe destacar, que o professor na construção de sua prática inclusiva, deve constantemente questionar-se sobre o que faz, por que faz e como deve fazer e ter enquanto concepção epistemológica que por si só não basta para mudar a realidade, no entanto, a comunidade escolar em que pais, alunos e uma gestão escolar são participativos deve contribuir para que se alcance a inclusão plena de todos àqueles que precisam ter acesso à um educação básica de qualidade e universal.

Por fim depreende-se que a Educação Especial Inclusiva só será realidade se houver sensibilização dos muitos envolvidos nesse processo, perante as necessidades dos outros, de se tornar receptivo à convivência, saber que diferenças são normais e que lidar com elas é uma questão de bom senso. Onde haja o respeito pelo princípio básico da educação, em que todos os alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais, ou de desenvolvimento sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem atender suas necessidades. (UNESCO, 1994). E que, nesse processo, talvez no centro dele, esteja o processo com chave fundamental na mediação do saber e para isso deve ter uma sólida formação que venha deixá-lo apto a receber alunos com deficiência em qualquer área educacional juntamente com o apoio de toda a equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, R. G; RIETOW, G. **Uma Breve História Da Formação Docente No Brasil: Da Criação Das Escolas Normais As Transformações Da Ditadura Civil-Militar.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica.** MEC SEESP, 1996.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2011/11/18>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146.** De 6 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: 23 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Para Formação de Professores da Educação Básica.** MEC CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente.** São Paulo/ SP: Ed Cortez, 2012.

DUARTE, A. L. C. **Questões educacionais:** entre velhos desafios e novas perspectivas / Ana Lúcia Cunha Duarte. (Org.). – São Luís: Eduema, 2014. 288p.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca. Espanha, 1994.

FREITAS, H. C. L de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** In: **Educação e Sociedade.** Campinas/SP: Cedes. V. 23, n. 80, setembro/ 2002, p. 137-168.

GHEDIN, E. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: **Professor Reflexivo no Brasil: gestão e crítica de um conceito.** Pimenta, Selma Garrido. Ghedin, Evandro. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna: São Paulo – SP, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, L. M. **O legado do século XX para a formação de professores.** In: **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. de L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PINHEIRO, J. F. **Desafios e concepções dos professores do Centro de Ensino Paulo VI para a Educação Inclusiva.** 75 f. (Monografia de Graduação), São Luís, 2017.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15ª.ed. Campinas, Autores Associados, 1986.

RODRIGUES, O. M. P. R; CAPELLINI, V. L. M. F; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade.** Unesp. 2014. Disponível: Acessado em: 23 de fevereiro de 2019.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, ANPED, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000

_____. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO: POESIA, TEATRO E IMPRESSOS ESCOLARES NO GRUPO ESCOLAR TENENTE CORONEL JOSÉ CORREIA – ASSÚ/RN (1911-1927)

Gilson Lopes da Silva*

Marlúcia Menezes de Paiva**

RESUMO: Neste trabalho analisamos a proposta de formação do cidadão republicano por meio da educação estética presente no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, implantado em 1911 na cidade do Assú, interior do Rio Grande do Norte. No início do período republicano, os grupos escolares representavam a base para a formação de uma nova identidade nacional, propagando hábitos de civilidade, urbanidade e patriotismo, valores que se manifestariam pela necessidade de uma educação estética facilitando a assimilação das propostas do projeto republicano. Nos apropriamos das reflexões de Veiga (2003) e das análises que a autora desenvolveu em torno do conceito de educação estética como elemento essencial de formação e construção do cidadão culto e letrado que o governo visava formar por meio da educação escolar. No Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, essa perspectiva pode ser notada na declamação de poesias, apresentações teatrais, festas escolares e cívicas e na produção de impressos escolares. As atividades culturais e literárias presentes na instituição ampliavam as dimensões de ensino-aprendizagem, visavam o aperfeiçoamento dos sentidos e expressavam uma cultura que evidencia a assimilação da formação de um cidadão em sintonia com os valores da República.

Palavras chave: Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia; Educação Estética; República; Cidade do Assú.

INTRODUÇÃO

Os grupos escolares foram implantados no estado de São Paulo, em 1893, logo após a Proclamação da República, ocorrida em 1889, fazendo parte de um projeto de reforma social moderna e a base para a formação de uma nova identidade nacional, propagando hábitos de civilidade, urbanidade e patriotismo. As instituições apresentavam um conjunto de inovações pedagógicas como espaço arquitetônico próprio, diversificados recursos didáticos e constituíam-se pela reunião ou agrupamento de três ou mais escolas isoladas, regidas cada uma por um professor, compreendendo cursos infantil, elementar e complementar, sob a direção de um diretor. Prezavam por profissionais preparados e atuantes na formação humana e moral dos alunos, produzindo um novo perfil de homem e mulher num espaço social moderno.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN. E-mail: gillopes2000@hotmail.com

** Professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRN. E-mail: mmarlupaiva3@gmail.com

Como referencial teórico, nos pautamos principalmente nas reflexões de Veiga (2003), que destaca uma diversidade de elementos que formavam um conjunto essencial para que os intentos e objetivos do governo republicano fossem alcançados por meio da educação primária.

Segundo a autora, o despertar e a formação da civilidade do povo brasileiro, do fazer, pensar e sentir escolarizado, se manifestaria pela necessidade de uma educação estética para alcançar a população e facilitar a assimilação das propostas do projeto republicano de reinvenção da nação. A ideia de educação estética pode ser notada na educação das mulheres para o lar, no cuidado com os hábitos de higiene, na declamação de poesias e versos, nos cantos, nas danças e apresentações teatrais, nas festas escolares e cívicas e na própria arquitetura dos grupos escolares.

O objetivo deste artigo é analisar a proposta de formação do cidadão republicano por meio da educação estética presente no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, implantado em 1911 na cidade do Assú, interior do Rio Grande do Norte. Desenvolvemos levantamento documental e bibliográfico e utilizamos como fontes documentos relacionados com a implantação do grupo escolar e trabalhos de memorialistas que escreveram sobre o contexto cultural e literário da cidade do Assú.

Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia: uma instituição escolar propagando valores de educação estética para a formação de um novo cidadão

No estado do Rio Grande do Norte, ocorre nos primeiros anos da República uma proposta de municipalização do ensino que, inicialmente, tirava do poder público estadual a competência pelo ensino e apresentava um projeto de organização com os municípios. Porém, o estado transferia lentamente para os municípios a maior parte dos encargos relativos à educação. Por sua vez, os municípios não tinham condições financeiras de manter o aparato escolar, mas sentiam a necessidade de conservar essa situação para fins eleitoreiros, dependendo, dessa forma, das dádivas do governo estadual.

A situação da educação potiguar mostrava-se drástica e era urgente a necessidade de tomadas de posição administrativas e a criação de documentos eficientes que orientassem os rumos educacionais no estado:

As mudanças que se prenunciavam pela Lei n° 249, de 22 de novembro de 1907, serão concretizadas pelo Decreto N° 178, de 29 de abril de 1908 – a

chamada Reforma Pinto de Abreu¹, que imprimiu novos rumos à instrução estadual. Na sua execução, suprimiram-se todas as cadeiras primárias mantidas pelo Estado, sendo postos em disponibilidade os serventúrios inadaptáveis aos novos métodos, e, em seu lugar, foram criados, com novos professores escolhidos para sua manutenção, os chamados Grupos Escolares. (ARAÚJO, 1979, p. 118).

Em março de 1908 foi criado na cidade de Natal o Grupo Escolar Augusto Severo, primeira instituição educativa seguindo os novos métodos e padrões pedagógicos da escola republicana, também servindo como Escola-Modelo para os outros grupos criados no Rio Grande do Norte. Essas instituições educativas faziam parte do projeto de modernização do estado, juntamente com outros melhoramentos como “a abertura de estradas, a construção de linhas férreas, o aformoseamento de praças e ruas, a iluminação elétrica e as práticas de higienização e civilidade da população”. (SILVA, 2011, p. 56).

Moreira (2005, p. 110), considera que a criação dos Grupos Escolares no estado estava relacionada “às demandas políticas e às diferentes práticas econômicas” das regiões de implantação, e correlacionadas “às localidades inscritas nas áreas da produção do açúcar e do algodão”, núcleos mais representativos e mais fortes politicamente.

Nas últimas décadas do século XIX, identifica-se na cidade do Assú, localizada no interior do Rio Grande do Norte, um importante sinal de florescimento da cultura local com destaque para a produção literária, a circulação de jornais, apresentações teatrais em palcos locais e uma constante produção poética. O conjunto dessas atividades, tanto no campo socioeconômico quanto cultural, deram visibilidade à cidade que chegou a ser considerada a **Atenas Norte-rio-grandense**².

A cidade também passava por um momento de euforia no desenvolvimento socioeconômico com a produção do algodão e a cera de carnaúba, despontando como produtos de exportação. Diante dessa empolgação socioeconômica e cultural, fazia-se necessário a criação de um espaço escolar de qualidade garantindo a elevação cultural e a formação educacional da juventude assuense. (BEZERRA, 2010, p. 84). Até o momento, a cidade contava apenas com as escolas de primeiras letras³.

¹ Pinto de Abreu foi o autor intelectual dessa reforma e deu uma nova orientação ao ensino potiguar. Por ser um grande entusiasta e ter introduzido os princípios do método intuitivo na educação primária do estado ficou conhecido como o **Pestalozzi potiguar**.

² O título recebido pela cidade do Assú é tratado com mais detalhes no livro **Assú – Atenas Norte-rio-grandense**, de autoria de João Carlos de Vasconcelos (1966). Em nossa dissertação de Mestrado, intitulada **História da Educação Primária na Atenas Norte-Rio-Grandense: Das Escolas de Primeiras Letras ao Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia (1829-1929)**, também apresentamos mais informações sobre a interação do movimento cultural da cidade com a educação primária.

³ As escolas de primeiras letras foram criadas pela lei de 15 de outubro de 1827. Esse documento orientou a aplicação de métodos, programas de ensino, práticas pedagógicas, estipulando salários dos professores e outros

A ideia de implantação de um Grupo Escolar no Assú se deu a partir de 1910 sob a iniciativa do juiz de Direito José Correia de Araújo Furtado. Diante dos sinais de progresso pelos quais a cidade passava, José Correia percebeu o quanto era necessário um local apropriado que pudesse oferecer instrução primária de qualidade para a população e realizou campanhas comunitárias para levar adiante o empreendimento.

O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia foi criado pelo Decreto n° 254, publicado pelo Governador Alberto Maranhão no dia 11 de agosto de 1911. (RIO GRANDE DO NORTE, 1911). A instituição, que contava com duas escolas elementares, masculina e feminina, e uma mista infantil, foi inaugurada no dia 07 de setembro de 1911, data da Independência do Brasil.

Os grupos escolares representam um novo momento das ideias pedagógicas no contexto da história da educação brasileira, apresentando-se como uma instituição escolar com traços marcantes e dispo de grande aparato de inovações pedagógicas. Pinheiro (2002, p. 140) esclarece que esses espaços de funcionamento do ensino primário apresentavam como principais características físicas:

[...] prédios escolares, projetados com base na racionalização do espaço interno, com várias salas de aula, sala de direção, sala dos professores, secretaria, laboratórios didáticos, museu, biblioteca, áreas de recreação de cuja configuração constavam pátios internos, jardins, largos, refeitório e/ou cantina, quadra para jogos e, posteriormente, campo de futebol.

O programa de ensino empregado nos Grupos Escolares seguia o modelo da escola graduada, por meio do qual se esperava alterar padrões antes existentes e atingir a homogeneidade no ensino brasileiro. A graduação do ensino levava a uma eficiente divisão do trabalho e da uniformidade escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, possibilitando um melhor rendimento.

De acordo com Saviani (2013, p. 172), essa nova organização do ensino “implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série [...] com o que concluíam o ensino primário”. O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia iniciou suas atividades com a matrícula de 90 alunos: 30 na classe infantil, 30 na classe elementar feminina e 30 na classe elementar masculina.

fatores que se desenvolveram no século XIX, em uma tentativa de expandir a formação e a instrução primária no Império brasileiro. Na então Vila Nova da Princesa, posteriormente elevada em 1845 à categoria de cidade do Assú, as escolas de primeiras letras foram instituídas em 1829.

Os Grupos Escolares expressavam uma finalidade iminente de construir uma nova identidade nacional e formar o perfil de homem e mulher num espaço urbano moderno que exigia hábitos de civilidade e urbanidade. Para alcançar esse intuito, o governo republicano, por meio de um projeto de fortalecimento da pátria e o ideário de ordem e progresso, colocou em circulação uma nova forma de conviver em sociedade associada ao processo de escolarização de um povo civilizado e letrado.

No contexto da Primeira República, a necessidade do despertar para a civilidade do povo brasileiro e do fazer, pensar e sentir escolarizado, se manifestaria por meio de uma educação estética para alcançar a população e facilitar a assimilação das propostas do projeto de reinvenção da nação. A ideia de uma educação estética pode ser notada no envolvimento das habilidades manuais, na educação das mulheres para o lar, no cuidado com os hábitos de higiene e com o corpo, no contato com a literatura brasileira, na declamação de poesias e versos, nos cantos, nas danças e apresentações teatrais, nas festas escolares e cívicas e na própria arquitetura dos Grupos Escolares. Enfim, esses e outros elementos formavam um conjunto essencial para que os intentos e objetivos fossem alcançados. Para Veiga (2003, p. 406-407, grifo da autora):

[...] a educação estética pressupõe sujeitos plásticos, flexíveis que, por meio da educação dos sentidos e do aprimoramento da capacidade de ver, ouvir, falar, olhar, tocar, aprendam a **valorizar** e usufruir do chamado acervo cultural da humanidade, o patrimônio das obras de arte e literatura, consagrado por instâncias socioculturais complexas.

Além das práticas voltadas estritamente para o campo pedagógico e metodológico, as dramatizações teatrais, momentos literários e produção de jornais eram atividades recorrentes no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia que ampliavam as dimensões de ensino-aprendizagem por parte dos alunos e envolviam temas cívicos, patrióticos, regionalistas, educativos, ético-morais, religiosos, entre outros. Assim, consideramos essas outras formas de despertar as dimensões de ensino-aprendizagem por parte dos alunos como parte da concepção de educação estética apresentada por Veiga.

A conjuntura cultural e literária que elevou a cidade do Assú à categoria de Atenas Norte-Rio-Grandense aponta para dimensões de intercâmbio de experiências e identidades com o contexto social em que a instituição Grupo Escolar está inserida, desperta e amplia os próprios sentidos dos alunos e coloca em circulação produções e modelos culturais. De acordo com Alves (2012, p. 105) as práticas voltadas para as dimensões de intercâmbio possibilitam a percepção de uma “formação política embutida nos rituais, nas organizações estudantis, na

imprensa escolar, mas, sobretudo, na relação que a escola mantém com a cidade e a visibilidade que adquirem seus estudantes na cena urbana”.

Atuação literária e cultural do corpo docente e discente do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia

No Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, o desenvolvimento cultural e literário era incentivado por diretores como João Celso Filho, Alfredo Simonetti e a professora Maria Carolina Wanderley Caldas, mais conhecida como Sinhazinha Wanderley. João Celso Filho e Sinhazinha, em especial, eram descendentes de famílias oligárquicas locais e faziam parte de uma geração de intelectuais que participaram ativamente do contexto cultural e literário da cidade do Assú. Nesse sentido, entendemos que a atuação desses professores é essencial para as interações estabelecidas entre a instituição educativa e a comunidade local. Essa realidade se torna importante porque, segundo Faria Filho (2014, p. 17) “a cidade, descoberta nos itinerários da escola, impõe-se, mais tarde, como objeto de pesquisa, quando o percurso se transforma e a tarefa significa reconstruir a trajetória da escola nas trilhas da cidade”.

De acordo com Pinheiro (1997, p. 134), como profissionais do universo das letras, esses educadores viveram e atuaram num momento histórico “em que o Estado brasileiro gestava um projeto de modernidade que assentava suas bases na exigência da escrita e da leitura e, conseqüentemente, na necessidade de ampliação de um público leitor”.

As ideias de combate ao analfabetismo presentes no projeto reformador e de construção de um país moderno, ampliando as possibilidades de transformar o povo brasileiro em um público leitor se coadunam com algumas reflexões de Frago. Para esse autor (1993, p. 28), o processo de alfabetização “pressupõe uma pedagogia da escuta, da voz e do ouvido. Da comunicação com seus diversos códigos e formas, da linguagem e da fala. Uma pedagogia rítmica e corporal, imaginativa e poética, isto é, oral e retórica”.

Levantamos esses pontos destacados por Frago (1993) porque o ato de alfabetizar não pressupõe apenas a leitura e a escrita, mas é necessário uma série de outros elementos que colaboram na consolidação e eficiência do processo de escolarização. Chamamos a atenção para esse fato por observarmos que os diversos elementos literários e culturais que circularam na cidade do Assú compõem e colaboram na construção do processo de alfabetização e encontramos esses elementos na atuação dos professores do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia.

João Celso Filho projetou-se como jornalista inclusive fora do Rio Grande do Norte. O diretor e professor do Grupo Escolar do Assú dirigiu a Revista Paládio publicada na cidade em 1915. Amorim (1965, p. 26) indica que a revista tinha “feição tipográfica atraente, com uma colaboração esmerada e escolhida”. O professor atuou ainda nos jornais locais O Quiproquó, O Bric-à-Brac, A Cidade e O Jornal do Sertão.

João Celso Filho mostrou-se um orador de grandes méritos e um poeta brilhante, inclusive, lançando o livro Terra Bendita em 1911. Com participação em diversos setores da atividade cultural e comercial assuense ele foi o único poeta da cidade “que teve suas produções traduzidas para o castelhano⁴”. (FONSECA FILHO, 1984, p. 186). Em seus textos, João Celso Filho expressa reflexões filosóficas, existenciais, temas relacionados a terra onde nasceu, além de também apresentar uma vertente romântica.

O professor Alfredo Simonetti era sócio do Centro Artístico Operário Assuense, da Associação de Professores do Rio Grande do Norte e da Cooperativa dos Funcionários Públicos. Na cidade do Assú incentivou a participação dos jovens no escotismo, promoveu várias festas escolares e escreveu algumas peças literárias para serem encenadas por seus alunos.

Um dos grandes méritos do professor durante sua passagem pelo Grupo Escolar do Assú foi ter incentivado os alunos do Curso Complementar do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia a criarem o Grêmio Complementarista, associação estudantil que atuou por muitos anos no contexto literário e cultural da cidade, como veremos mais adiante. Sendo considerado por Wanderley (1965, p. 111) “antes de tudo um professor, com breves incursões pela poesia”, dado que por toda a sua vida preocupou-se com atividades de ensino, da literatura e da cultura, Alfredo Simonetti escreveu versos líricos revelando sentimentos íntimos e alma romântica e sonhadora.

Assíduo colaborador e mantendo um bom relacionamento com a imprensa local, entre 1923 e 1925 o professor Simonetti atuou como colunista do jornal A Cidade, escrevendo sistematicamente artigos e poesias. Estava sempre atencioso no envio de notícias sobre eventos e para agradecer as divulgações ou homenagens que recebia, como a da passagem de seu aniversário publicada em outubro de 1925 pela direção do jornal A Cidade:

Não podemos olvidar a data feliz do seu natal, pois que o Professor Simonetti tem-se revelado um decidido e esforçado amigo desta terra. [...] Geralmente acatado e estimado dos seus discípulos, o Professor Simonetti, tem sido incansável nessa benemérita cruzada em prol do ensino, ora fundando

⁴ A poesia Terra Bendita, que dá título ao livro de João Celso Filho, ganhou o 1º lugar num concurso realizado no Pará e foi traduzida para o espanhol por Rafael Guttieri. (CELSO FILHO, 1986, p. 18).

sociedade e criando um jornal para pugnar pelo interesse e desenvolvimento da instrução, ora promovendo representações teatrais da mais salutar e benéfica moralização, entre os seus educandos. (SIMONETTI, 1995, p. 30).

Montenegro (1978, p. 71) destaca que a professora Sinhazinha Wanderley, “com a pujança de sua inspiração e amor telúrico ao seu Açú querido”, tornou-se uma musicóloga, escritora e poetisa de grandes méritos “que conseguiu perpetuar-se nas músicas que compôs, nos versos que fez. Centenas de meninos e de fieis cantam nas escolas e nas igrejas, a sua alma poética e mística, através de hinos religiosos e patrióticos, os mais expressivos”. Inclusive, é de autoria da professora o Hino da Cidade do Assú.

Sinhazinha colaborou em jornais no Assú escrevendo textos com temas diversos e poesias, como na Revista Paládio (1915) em que publicou versos, ou na Revista Atualidades de 1950 escrevendo textos variados⁵. Seus manuscritos abordam temas sentimentalistas, filosóficos, sociológicos e existenciais, decantando as belezas naturais da terra e os tipos humanos e acontecimentos do Assú.

Segundo Fonseca Filho (1984, p. 57), a professora era uma amante dos versos, que ora se mostravam tristes, “ora jocosos. Escrevia versos para si e para os outros. Não havia um batizado, festa de aniversário, bodas de casamento ou outro acontecimento social em que não estivessem presentes as quadrinhas de Sinhazinha Wanderley”.

O uso da poesia e da literatura durante as aulas era uma prática constante da professora no Grupo Escolar Tenente Coronel Jose Correia e estava em consonância com o Departamento de Educação que orientava o uso e a declamação de poesias e prosas durante as aulas de língua materna. (RIO GRANDE DO NORTE, 1925). De acordo com Clarice de Sá Leitão, a professora dava poesias e versos aos alunos, “muitos dos quais ela própria fazia para aprendermos. Na hora da declamação ela chamava cada aluno que tinha que vir a mesa da professora ao lado, e declamar em frente aos colegas”. (PINHEIRO, 1997, p. 151).

Esse recurso do uso das poesias em sala e a importância do ato de declamar, relacionando ao mesmo tempo a escrita e a oralidade, nos remete a Frago (1993). Para esse teórico, “justamente porque a linguagem é um fenômeno oral, porque o homem é um ser que fala – que pensa com a fala e que fala quando e como pensa -, [...] a alfabetização e a oralidade não devem ser dissociadas”, pois, opor esses dois elementos fundamentais que participam tanto do processo de escolarização quanto social, supõe “um empobrecimento de ambas”. (FRAGO, 1993, p. 21).

⁵ Apesar de não ter publicado nenhum livro, a produção intelectual e literária da professora Sinhazinha Wanderley pode ser encontrada em diversas obras de memorialistas, escritores assuenses e na coluna Paisagens da Minha Terra que a professora escrevia semanalmente no Jornal Atualidades, periódico que circulou na cidade do Assú durante o ano de 1950.

Souza (1998, p. 202) afirma que no universo dos Grupos Escolares prezava-se por poesias voltadas para as propostas de civilidade do ideário republicano e o professor “deveria ter escrupuloso cuidado na escolha dos trechos de poesias, a fim de que não se caísse em certos preceitos pouco próprios à elevação de bons sentimentos”. Aqui, é possível estabelecer relações com as funções escolares e sociais apontadas por Frago (1993, p. 27), pois no processo de alfabetização os textos, ou questões, não devem ser objetos “de ensino de um modo isolado, separado ou sem relação com a vida e cultura” do alfabetizando. O ato de “alfabetizar não é só ler, escrever e falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada”.

Assim, entendemos que elementos como a poesia não exercem funções neutras no contexto da educação presente nos Grupos Escolares. São atividades produzidas mutuamente entre as normas da escola e as necessidades da sociedade. Dessa interação também surge uma forma diferente de aprendizagem no cotidiano escolar.

Retomando a concepção de educação estética, é importante salientar que a educação e o despertar do gosto para o belo exige uma atmosfera iluminada e o próprio exemplo do envolvimento dos professores com esse universo. Veiga (2003, p. 411), salienta que “somente num espaço que combine razão e sensibilidade é possível a consolidação das práticas pedagógicas destinadas à educação do gosto e formação do novo cidadão”. Dessa forma, os mestres deveriam apresentar gosto artístico e literário, sentimento, expressão e o envolvimento com o canto. E os professores do Grupo Escolar do Assú, por circularem por esses elementos na cidade, apresentavam condições indispensáveis para influenciar hábitos dessa natureza em seus alunos.

Alguns dos alunos de Sinhazinha Wanderley no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia tornaram-se poetas pela convivência com a professora, como é o caso de Rômulo Chaves Wanderley, que nasceu no Assú em 1910. Amorim (1965, p. 82) relata que Rômulo foi aluno do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia “onde fez, com notas distintas, todo o curso primário e o complementar, já publicava sonetos e poemas n’A Cidade e no Jornal do Sertão, para o qual escreveu as primeiras crônicas, revelando sempre acentuado amor as letras”. Mudando-se para Natal, Rômulo atuou nos jornais A República, Diário de Natal, A Notícia e Tribuna do Norte. Como jornalista nato foi um dos fundadores da Associação Norte-Rio-Grandense de Imprensa e publicou alguns trabalhos⁶.

⁶ Rômulo Chaves Wanderley publicou os seguintes livros: Uma tempestade num copo d’água (1951), Arca de Noé (1952), Panorama da poesia norte-rio-grandense (1965), Canção da Terra dos Carnaubais (1965) e A geografia potiguar na sensibilidade dos poetas (1984).

Sua obra mais famosa é o poema **Canção da Terra dos Carnaubais**, registrado em livro com o mesmo nome no ano de 1965. Rômulo dedicou-o à professora Sinhazinha Wanderley, que, segundo ele, “muito procurou ensinar-me, tendo, como recompensa, modestamente, a minha gratidão e o que consegui aprender”. (WANDERLEY, 1965, p. 4). O texto contém oito estrofes onde o poeta apresenta aspectos históricos do Assú, destacando o desenvolvimento econômico, cultural e literário e exalta algumas figuras da cidade.

João de Oliveira Fonseca iniciou os estudos no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia a partir de 1924, onde teve contato com o mundo das letras. Sua primeira mestra foi a professora Sinhazinha Wanderley. Em coletânea sobre poetas do Assú, Lopes (2011) informa que João de Oliveira Fonseca “deve sua tendência para poesia (além de ter nascido na Terra dos Poetas), à sua primeira professora, poetisa Sinhazinha Wanderley”. Em seus escritos, João de Oliveira dá preferência para a quadra e a trova.

Renato Caldas, poeta assuense que mais se destacou no campo literário na cidade do Assú, também fez a educação primária no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. O poeta participou das primeiras turmas de alunos da instituição. Foi tipógrafo e colaborou em jornais no Assú. Saindo da cidade, continuou trabalhando com imprensa nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Atuando com literatura e arte, excursionou por cidades do interior de Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia recitando seus poemas e tocando violão. Retornando ao Assú, se empregou como avaliador e partidor da Comarca local.

Dos livros escritos e publicados pelo poeta, **Fulô do Mato** é o mais famoso⁷. De acordo com Fonseca Filho (1984, p. 21, grifo do autor), mesmo sendo o Assú uma cidade que contou com a atuação de grandes poetas “ninguém até hoje sobrepujou a poesia de Renato Caldas. Seus versos são espontâneos e de uma graça excepcional. Lendo-se **Fulô do Mato**, não se tem vontade de parar. Tudo nesse livro é bom” e é uma obra onde o poeta assuense expressa em diversos momentos “os dramas angustiosos dos anos secos, das calamidades climáticas que assolam a terra de seu berço”.

⁷ A 1ª edição desse livro saiu em 1940, pelo Diário da Manhã, de Recife; a 2ª edição circulou em 1953 pela Tribuna da Imprensa, no Rio de Janeiro; a 3ª edição, em 1954, pela empresa Hoje, de São Paulo; a 4ª edição em 1970 pela Editora da UFRN, Natal; e a 5ª edição pela Fundação José Augusto, também em Natal. (CALDAS, 1980).

Teatro e festas escolares: encenando “para a sociedade o espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais e cívicas”

Amorim (1972), registrando aspectos históricos do teatro no Assú, destaca que o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia “no louvável propósito de estimular os seus frequentadores nos domínios da literatura e da arte, desde seu início, sempre promoveu festividades cívicas, cuja programação não era indiferente à arte de representar”, demonstrando que a atividade teatral contribuía “para o aprimoramento intelectual, moral e cívico, espiritual e educacional dos moços do Assú, de vez que o treinamento da ribalta equivale, não apenas a um recreamento do espírito, mas, sobretudo, ao desenvolvimento educativo”. (AMORIM, 1972, p. 20).

As apresentações teatrais eram recorrentes nos festivais realizados nas datas comemorativas e patrióticas seguindo as orientações do Departamento de Educação, que instituía as festas escolares nos dias 3 de maio, festa da natureza; 7 de setembro, festa da Pátria; e 19 de novembro, festa da Bandeira, entre outras. (RIO GRANDE DO NORTE, 1925).

Souza (1998, p. 254) esclarece que por meio das apresentações realizadas nessas datas comemorativas e em outros momentos “a escola tornava-se palco e cenário, algumas vezes caprichosamente ornamentado, onde alunos-atores encenavam para a sociedade o espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais e cívicas”.

Veiga (2003, p. 413) recorda que educar os sentidos e torná-los ativos por meio de atividades como o desenho, a música, o teatro, a dança, entre outras, é:

[...] o objetivo fundamental da educação estética na formação integral da criança. É necessário, para isso, o exercício efetivo das práticas artísticas na escola, seja na decoração da sala de aula, na execução de programas didáticos, na realização de exposições, nas apresentações em festas, na comemoração das datas nacionais.

A data cívica mais comemorada pelos alunos era o dia 7 de setembro, data de celebração da Independência do Brasil e do aniversário da inauguração do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Amorim (1972), registra que em 7 de setembro de 1923, os alunos realizaram um festival lítero-dramático encenando a peça **As três datas**, do poeta Segundo Wanderley. Na noite de 7 de setembro de 1926, o Grêmio Complementarista organizou uma hora artística no teatro Alhambra contando com representações cênicas executadas em três partes. Na primeira parte foi exibida a comédia **A dona de casa**. A segunda parte constou de números de variedades, destacando-se a apresentação **Alho e**

Pimenta, e na terceira parte foi encenada a comédia **Quem manda sou eu**, escrita pelo professor assuense Alfredo Simonetti.

Ainda no teatro Alhambra, no dia 7 de setembro de 1927, o Grêmio Complementarista realizou um festival lítero-dramático com um programa constando de variedades e as encenações do drama em um ato **O anjo dos pobres** e a comédia **A escola Pândega**. No dia 7 de setembro de 1929, foram exibidas na ribalta do próprio Grupo Escolar as peças **Merenda das garotas**, **As vogais e Variedades** e **A dona da casa** interpretada por alunas do Curso Complementar. (AMORIM, 1972).

No final do ano, durante o encerramento das aulas, eram recorrentes algumas apresentações artísticas. No dia 8 de dezembro de 1924 foi exibida no próprio Grupo Escolar a cena dramática **Fé, Esperança e Caridade**. Em 19 de novembro de 1927, dia de encerramento das aulas e dedicado à Bandeira, efetuou-se na própria instituição escolar números de variedades e a encenação de uma representação dramática. No encerramento das aulas do ano de 1928, ocorrido no dia 19 de novembro, foi promovido mais um festival dramático. (AMORIM, 1972).

De acordo com Souza (1998, p. 274), nos diversos momentos de celebração nas instituições escolares, enquanto “as datas cívicas objetivavam reforçar os símbolos de unidade e solidariedade social e legitimar o regime político”, outras festividades diversas, como as religiosas e profanas, “mostram a inserção na escola de costumes enraizados na prática social”.

Azevedo e Stamatto (2012, p. 14) assinalam que os Grupos Escolares se constituíam em “centros de reunião social, pois centralizavam em sua sede eventos comemorativos entre as escolas da região e, assim, tanto reuniam o seu público interno quanto recebiam a população externa a ele, que, diante da expressão das comemorações, se encaminhavam a tais cerimônias”. As festas escolares, cívicas ou não, também foram pensadas dentro da relação estabelecida entre a cultura nacional e a educação estética, “como um momento de manifestação máxima de emoções”. (VEIGA, 2003, p. 414).

Algumas festividades ocorriam em função do aniversário do corpo docente e diretores do Grupo Escolar, como a comemoração do natalício do professor Alfredo Simonetti, em 1925:

Homenageando a transcorrência da data natalícia do seu esforçado Diretor, o provector Professor Alfredo Simonetti, a 24 de outubro de 1925, os corpos docente e discente do Grupo Escolar Ten. Cel. José Correia promoveram um festival que obedeceu ao seguinte programa: **Jeca Tatu na cidade**, comédia pelos alunos do Curso Complementarista José Martins, Demóstenes Amorim,

Ezequias Fonseca. **O Lobisomem** pelos alunos da elementar masculina, João Martins, José Vieira, Francisco Oliveira, José Quirino, Jônatas de Albuquerque, Sebastião Vieira e Plácido de Amorim e Silva. Um ato de variedades pelos alunos de todos os cursos, para terminar com a comédia **Visita a casa de tia Chica** pelos alunos do Curso Complementarista, Ezequias Fonseca, Demóstenes Amorim e José Martins. (AMORIM, 1972, p. 22, grifos do autor).

Como grande entusiasta do teatro a serviço da pedagogia no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, a professora Sinhazinha Wanderley escreveu peças didáticas, incentivando a criação de elencos formados por seus alunos. Entre essas encenações, destaca-se o texto **A professora de aldeia**. Segundo Pinheiro (1997, p. 154), este drama escolar disposto em três atos foi ensaiado e apresentado pelos alunos do Grupo Escolar e:

[...] mostra a dinâmica de uma escola da zona rural, daquela época, onde uma professora recém-formada, descendente de uma família abastada, que passou a ser arrimo de família, expressa seus receios e ansiedades, ante a profissão do magistério, no momento em que assume, como professora, uma classe.

O talento da professora Sinhazinha Wanderley para os textos teatrais é exaltado por Amorim (1972). Segundo o memorialista, no dia 1º de dezembro de 1912, quando estava encerrando as atividades escolares:

[...] os alunos levaram à cena, em palco adrede preparado, duas composições da talentosa professora Sinhazinha Wanderley, denominada **A Taba Assú** e **A Reforma da Instrução**, que conquistaram francos aplausos, não só pelo bom desempenho dado, como pela inteligente elaboração das peças. (AMORIM, 1972, p. 23-24, grifos do autor)

Os textos escritos pela professora expressam situações cotidianas e históricas mostrando que a arte é uma ferramenta importante para refletir sobre temas mais amplos até mesmo nos espaços de escolarização. Essa percepção fica evidente na peça **Taba Assú**, que, segundo Pinheiro (1997, p. 158), abordava questões da história da cidade do Assú e “retratava de forma heroica a atitude do índio frente aos perigos da dominação dos colonizadores”. Nesse sentido, Veiga (2003, p. 415) afirma que “o belo e o sublime perfilam como novas emoções estéticas apresentadas à população e para o seu desenvolvimento a escola é chamada”.

A produção de periódicos no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correio: O Alfabeto e O Paladio

O jornalismo era outra atividade literária recorrente no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Amorim (1965, p. 48), destaca que o incentivo para esse tipo de

atividade tinha a finalidade de trazer às novas gerações “traços da vida e das atividades jornalísticas dos homens que no passado e, também no presente, muito fizeram e fazem para dar nome e renome ao Assú, através de exemplos edificantes de desprendimentos pessoais e nobreza de atitudes”.

Frago (1993, p. 96), salienta que atividades como a imprensa, que leva em conta uma pluralidade de códigos, sistemas ou tecnologias de armazenamento, transmissão e recepção de informação com diferentes funções, usos e valorização social, são importantes no processo de construção de “uma tipologia das alfabetizações nas sociedades de escolarização e alfabetização generalizadas”. FRAGO (1993, p. 96). Esses aspectos são observados na cidade do Assú, particularmente reforçados nas atividades do Grupo Escolar.

Complementando as perspectivas de Amorim e Frago, entendemos que a imprensa e sua relação com a educação constitui-se num *corpus* documental permeado de inúmeras dimensões, consolidando-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período histórico e dos sujeitos que a produz. Para Araújo, Carvalho e Gonçalves Neto (2002, p. 72), a imprensa ligada à educação pode ser fruto:

[...] da própria ideologia moral, política e social, possibilitando aos historiadores da educação análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social.

O primeiro órgão de incentivo às artes e à literatura a funcionar no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia foi a Associação Literária Palmério Filho, que organizava o jornal O Alfabeto. A criação da associação e do jornal no Grupo Escolar receberam o incentivo e o estímulo do professor e diretor João Celso Filho. O periódico tinha publicação mensal e foram lançados apenas dez números pelo custo de 1\$000, por trimestre. O primeiro saiu no dia 19 de novembro de 1917 e o último no dia 21 de abril de 1919. A administração do jornal contava com a responsabilidade das alunas Maria Antônia de Moraes, Cecília Cândida da Silva, Maria Augusta de Sá Leitão, América de Queiroz e Maria Deborah da Fonseca. (AMORIM, 1965, p. 27).

Os alunos do Curso Complementar do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia fundaram no dia 8 de fevereiro de 1925 o Grêmio Complementarista. Esse órgão apresentou importante participação dos alunos da instituição escolar na vida cultural assuense apresentando dramatizações, realizando atividades no campo do jornalismo e produzindo festivais na cidade do Assú.

A posse da diretoria da agremiação ocorreu em 24 de fevereiro de 1925. Foi formada por Clara de Amorim e Silva, presidente; Dalila Fagundes Caldas, vice-presidente; Rosália Fonseca, secretária geral; Ofélia Wanderley, substituta da secretária; Marta Wanderley, oradora; Livia Cysneiro, substituta da Oradora e Demóstenes Amorim, tesoureiro. (AMORIM, 1965).

Para difundir ainda mais as atividades desenvolvidas pela agremiação, os alunos resolveram produzir um jornal de circulação local e organizaram festivais no sentido de angariar recursos para levar adiante esse objetivo. (AMORIM, 1972, p. 21).

O primeiro número do Jornal O Paládio, órgão oficial de publicidade das atividades do Grêmio Complementarista do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, foi lançado na cidade do Assú no dia 07 de setembro de 1925. O periódico de circulação mensal era dedicado ao ensino, literário, “veiculava as notícias da época, [...] oferecia artigos de conhecimentos gerais, lições de geografia, contos e etc.”. (SIMONETTI, 1995, p. 38).

Em seu artigo de apresentação dizia ter nascido fadado para um futuro promissor e belo e trazia o retrato do emérito assuense Doutor Nestor dos Santos Lima. Era impresso no Atelier Otavio, em Mossoró, município vizinho, quase sempre em tinta de cor e media 35x25. Em 16 de março de 1927 o periódico entrou em sua segunda fase, com o mesmo tamanho e o mesmo preço das assinaturas e permaneceu com a circulação mensal. Mas na nova fase a impressão era feita nas oficinas do jornal A Cidade, em Assú, e quase sempre em tinta azul. As principais dirigentes do Jornal O Paládio foram Maria Maristela Amorim Souto, Marta Wanderley e Maria Deborah da Fonseca. (AMORIM, 1965, p. 31).

As principais informações destacadas pelo periódico estavam voltadas para a relação direta com o ensino, o universo literário, propagando notícias que circulavam na época, oferecendo para seus leitores artigos de conhecimentos gerais, além de concentrar lições educacionais como geografia e versos. Essas informações fornecem um panorama do corpo do jornal, mas podemos supor que existia uma preocupação em ampliar conhecimentos e conteúdos fazendo do próprio periódico um veículo pedagógico. Outro ponto significativo é a preocupação na circulação das notícias da época e conhecimentos gerais, demonstrando uma sintonia com os fatos e a realidade contemporânea.

Entendemos que a produção desse tipo de jornal permite-nos compreender a forma de circulação de ideias sobre conteúdos transmitidos e ensinados na escola e, ao mesmo tempo, evidenciam as concepções educativas que permeavam a proposta de formação dos estudantes. Segundo Passos e Pavan (2012, p. 238), esses impressos podem ser vistos como documentos preciosos e “fontes indicadoras do projeto de formação social desencadeado pela escola, ainda

mais ao mostrarem que os conhecimentos escolares não eram socialmente neutros. Tinham uma função social e política e contribuíam para manter as hierarquias sociais”.

Além de transmitirem os saberes escolares, os impressos escolares como o Jornal O Paládio, ensinam aos alunos esquemas ligados à organização da própria sociedade. Assim, concordamos com Faria Filho (2014, p. 87), quando o autor salienta que “apesar do domínio ser o escolar, este já não pode se auto-organizar ou definir suas próprias regras e formalidades: é preciso o concurso de outros conhecimentos e tecnologias de tratamento do humano”.

Nesse sentido, percebemos que o jornalismo, associado ao campo da história da educação, transforma-se em objeto de referência para apreendermos e assimilarmos o processo histórico-educacional de determinada época. Essa interação faz emergir novas interpretações edificando outras concepções de educação e possibilitam-nos visualizar horizontes diversificados e múltiplas aproximações envolvendo questões relacionadas ao campo educacional. Para Araújo, Carvalho e Gonçalves Neto (2002, p. 74) a imprensa pedagógica, vista como instrumento privilegiado na construção do conhecimento, constitui-se em “guia prático do cotidiano educacional escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar”.

O Grêmio Complementarista tornou-se um órgão de reconhecida utilidade pública e prestou relevantes serviços aos estudantes e a sociedade assuense. A agremiação fundou gratuitamente, para crianças e adultos de ambos os sexos, uma aula noturna no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia regida pelos próprios alunos do Curso Complementarista. Alguns anos depois, essa aula foi oficializada pelo Departamento de Educação passando a ser ministrada por professores diplomados. (SIMONETTI, 1995, p. 38).

Antes da inauguração do Educandário Nossa Senhora das Vitórias, ocorrida no dia 09 de março de 1927, diversos setores da sociedade assuense mobilizaram campanhas para a arrecadação de recursos e empreender a construção do prédio que abrigaria as Filhas do Amor Divino e as futuras alunas da instituição. No dia 24 de junho de 1925, o Grêmio Complementarista do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia realizou um festival infantil no Teatro Alhambra em benefício das obras para a construção do Educandário. De acordo com Amorim (1972, p. 22), o festival contou com comédias e variedades e teve “a melhor acolhida pelo crescido número de famílias que ao festival compareceu”.

Um fator importante desses eventos organizados pelo Grêmio Complementarista é que além de se mostrarem beneficentes, tornam-se opções de lazer e “o elemento cultural de uma

sociedade, pois essa se agrega, se socializa e interage por meio dessas manifestações”. (GATTI; GATTI JÚNIOR; INÁCIO FILHO, p, 219). A atuação do grêmio também evidencia uma ampla possibilidade de ações no contexto do Assú e uma participação ativa da população escolar no desenvolvimento cultural da cidade.

Ainda que atuações como as do Grêmio Complementarista tenham ocorrido de forma localizada, concordamos com Gonçalves Neto (2002, p. 222) quando o autor afirma que esse tipo de iniciativa “significava a tentativa de incorporação de valores cultivados nos distantes grandes centros, que serviam de espelho para os emergentes do interior”.

CONSIDERAÇÕES

Como vimos anteriormente, a introdução e a apropriação de novas atividades nos Grupos Escolares, como o teatro e a difusão da literatura envolvendo a poesia e o jornalismo, visaram ao aperfeiçoamento dos sentidos e atentavam para a formação do cidadão republicano. Para Veiga (2003, p. 419), as gerações formadas nas vivências dessas práticas, recitando poesias, apresentando peças teatrais, cantando o hino nacional em festas públicas, participando de atividades cívicas, entre outras, “guardaram na memória o que diziam ser o melhor da escola, as trocas de emoções, as formas de sociabilidade e a ansiedade que antecedia o início do espetáculo”.

Frago apresenta uma série de elementos de valorização da alfabetização que mantêm relação com alguns dos pontos levantados em nosso trabalho, como a poesia, a imprensa e o teatro, e se aproximam da ideia de educação estética apontada por Veiga (2003). Segundo ele, os modos de expressão e pensamento da escrita, da leitura e da oralidade devem ser recuperados culturalmente pois são:

[...] aqueles que, através da voz e do som, incorporam – fundindo utilidade e estética – o ritmo, a rima, a música, a canção, o canto, a fórmula, a expressão poética e o corpo – movimento, dança, gestos. Aqueles que implicam, em uníssono, o corpo e a mente, que frente à perspectiva única e ao ponto de vista fixo, linear, analítico e distante, recorrem ao **olho móvel**, ao empático, à receptividade envolvente e à confrontação/identificação com ele ou com os ouvintes. Aqueles, enfim, que privilegiam os valores estéticos, emocionais, poéticos e imaginativos, a fantasia, o humor e a ironia, o absurdo, os jogos de palavras, o paradoxo, o contraditório e o ambíguo, a metáfora, o mito e a retórica como relato ou arte de contar histórias. Não a fragmentação e o isolamento, mas o global e o comunicativo. (FRAGO, 1993, p. 87-88, grifo do autor).

É importante retomar até mesmo os projetos nacionais e a ideia de formação da nação com sua perspectiva civilizada de recriação do povo. Segundo Gonçalves Neto (2002, p. 223), essa mesma ideia “é gestada nos grandes centros mas alcança o interior, onde os representantes da intelectualidade ilustrada se encarregam de divulgar para a população letrada os princípios básicos por que se pugna”.

Concluimos, evidenciando, mais uma vez, que os hábitos culturais e literários presentes nesses espaços de escolarização são portadores de práticas simbólicas e significados socioculturais. Expressam uma cultura que se manifesta no universo escolar e no imaginário sociopolítico, disseminando-se por toda a sociedade. Apesar de ser um espaço aparentemente encerrado em seus muros, grades e paredes, e outras fronteiras não materiais, nesse movimento de circulação de ideias e hábitos o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia abria-se para as manifestações presentes na cidade, na rua, na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas (Org.). **Tempo de cidade, lugar de escola. História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

AMORIM, Francisco. **História da imprensa do Assú**. Natal: Departamento Estadual da Imprensa, 1965.

_____. **História do teatro no Assú**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1972.

ARAÚJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte da Colônia à Primeira República**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1979.

ARAÚJO, José Carlos Souza; CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. – (Coleção memória da educação).

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola da Ordem e do Progresso: Grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BEZERRA, Ivan Pinheiro. **Assú: Dos Janduis ao sesquicentenário**. Mossoró: Queima-Bucha, 2010.

CALDAS, Renato. **Fulô do mato (e outras poesias)**. 5. ed. Natal: Fundação José Augusto, 1980.

CELSO FILHO, João. **Terra bendita**. Natal: Clima Editora, 1986.

FARIA FILHO, Luciano mendes. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FONSECA FILHO, Ezequiel. **Poetas e boêmios do Açu**. Natal, RN: Editora Clima, 1984.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2002.

LOPES, Gilvan (Org.). **Coleção assuense de literatura**. Natal: Sebo Vermelho, 2011.

MONTENEGRO, Maria Eugênia Maceira. **Lembranças e tradições do Assú**. Fundação José Augusto, Natal/RN, 1978.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional**: Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN (1908-13). Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

PASSOS, Laurizete Ferragut; PAVAN, Diva Otero. Saberes e práticas como integrantes da cultura escolar: o Grupo Escolar Conde do Parnayba. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas (Org.). **Tempo de cidade, lugar de escola. História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. **Sinhazinha Wanderley**: o cotidiano de Assú em prosa e verso (1876-1954). Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1997.

RIO GRANDE DO NORTE, 1911. **Decreto nº 254, de 11 de agosto de 1911**. Cria na cidade do Assú o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia. Palácio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 11 de agosto de 1911.

_____. **Regimento Interno dos Grupos Escolares**. Departamento de Educação, Natal, 15 de maio de 1925.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Gilson Lopes da. **História da educação primária na Atenas Norte-Rio-Grandense:** das escolas de primeiras letras ao Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia (1829-1929). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

SILVA, Maria da Conceição Farias da. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assú/RN (1951/1971).** Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SIMONETTI, Américo Vespúcio. **Alfredo Simonetti.** Mossoró, RN: Coleção Vale do Assú, 1995.

VASCONCELOS, João Carlos de. **Assú – “Atenas Norte-riograndense”.** Natal. Tipografia Santa Terezinha, 1966.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WANDERLEY, Romulo Chaves. **Canção da Terra dos Carnaubais.** Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 1965.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TENSÕES E DESAFIOS

Suzyneide Soares Dantas ¹
Marcos André José Valcácio ²

RESUMO

O processo educacional inclusivo de estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica tem sido repleto de tensões e desafios na efetivação em defesa da educação das diferenças. A Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB 9394/96 fala-nos que, aprender deve ser um direito de todos, indistintamente. Sacristán (2000) nos diz que, uma escola descomprometida com o aprender de todos os seus estudantes traz uma proposta irreal de educação. Este artigo tem por objetivo discutir de forma reflexiva a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica tendo em vista as tensões e os desafios existentes nesse cenário de formação. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, recorrendo a autores como Godói, Galasso e Miosso (2008), Jiménez (1997), Mazzota (2005) entre outros. Os estudos revelaram, que é preciso acreditar e realimentar a perspectiva de uma escola aberta à diferenciação, à diversidade e à inclusão, em que todos os estudantes possam construir, apropriar-se e compartilhar saberes sem reservas. Enfim, as pesquisas indicaram que, as tensões e os desafios da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica estão entrelaçados a uma rede de ressignificação no pensar e de agir, compreendendo a educação das diferenças em que as limitações, não sejam acompanhadas de eventuais estigmas a elas associadas. Mas que seja percebida como possibilidades de descolamentos e ações, em que a escola se configure como espaço de ensino e aprendizagem a todos os envolvidos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Estudantes com necessidades educacionais específicas, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A educação escolar busca de maneira crescente, privilegiar uma educação inclusiva que venha favorecer um movimento com base no princípio legal de uma educação de qualidade para todos, sem nenhum tipo de discriminação, conforme defendida na LDB 9394/96.

No Brasil, esse movimento teve seu contexto oficializado por pesquisadores e técnicos de Secretarias, sem uma ação planejada de sensibilização da comunidade escolar como também da sociedade, o que gerou insegurança e um despreparo do grupo envolvido com o projeto de educação inclusiva (BEYER, 2005).

A inclusão de pessoas com necessidades específicas, em diversos setores da sociedade, tem suscitado muita polêmica, principalmente no sistema educacional brasileiro, por conta da complexidade que envolve os fatores a sua implantação no sistema educacional. No contexto

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. amigopaz1234@gmail.com.

²Universidade Federal da Paraíba. marcos@dcx.ufpb.br.

educacional, a ideia de inclusão foi fruto de um momento dentro da história com transformações que envolvem aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos.

O processo educativo inclusivo assume uma função social emergente, na perspectiva de possibilitar aos envolvidos o direito do exercício da cidadania defendida na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art.5. “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza(...)”. Mas nem sempre o discurso democrático corresponde à prática das interações humanas. Alguns segmentos da comunidade permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres. É o que acontece com as pessoas com necessidades educacionais específicas.

Este novo paradigma educacional foi consolidado no Brasil a partir da década de 90, com as medidas adotadas pelos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras na área da educação especial. Entre essas medidas, encontra-se a Resolução n.2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por definir de forma mais precisa e detalhada as orientações para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais na educação básica.

Na Declaração de Salamanca (1994), os profissionais da Educação Especial começaram a utilizar a expressão “educação inclusiva” para indicar tal movimento, partindo da perspectiva que a inclusão deve ser percebida como uma responsabilidade coletiva, ao afirmar que “(...) todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso escolar de um estudante. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a estudantes com necessidades especiais(...)”. (p.35).

Stainback e Stainback (1999, p.21) define a educação inclusiva como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural- em escolas e sala de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.” Jiménez (1997) acrescenta, a prática da inclusão mobiliza a escola da homogeneidade para a escola da heterogeneidade, ou seja, escola de todos para todos.

González (2002) enfatiza que os profissionais envolvidos no processo educativo inclusivo têm muito a aprender e a reaprender com a prática educativa voltada ao estudante com deficiência, ao estudante com necessidades educacionais específicas. Para tanto, requer desses profissionais elementos constitutivos como, interação e cooperação, diante dos desafios que constituía inclusão do estudante com deficiência na educação profissional e tecnológica, utilizando reforços de autoestima, reconhecimento e aceitação, fortalecendo as expectativas positivas desse estudante em que, a diferença possa ser vista como componente da normalidade.

Do ponto de vista educacional, a pessoa com deficiência, é, antes de tudo, um estudante como qualquer outro que, apesar da condição orgânica peculiar que lhe impõe algumas limitações no processo de desenvolvimento e aprendizagem, é alguém que pode ser percebido como semelhante aos demais sob quase todos os aspectos. O que a faz diferente dos outros, muitas vezes, limita-se mais ao plano físico e motor.

A Educação Profissional e Tecnológica tem uma importante contribuição no cenário formativo da educação inclusiva. A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

A Educação Profissional e Tecnológica prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Com esta concepção, a LDB situa a Educação Profissional e Tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade”.

Nessa perspectiva, este artigo se propõe a discutir sobre as tensões e desafios da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica como educação das diferenças, uma construção coletiva, utilizando a pesquisa bibliográfica, a partir de referenciais teóricos pertinentes, promovendo uma discussão reflexiva sobre a temática em questão, revelando as possibilidades de abertura de caminhos para uma educação de qualidade com dignidade para todas as pessoas.

METODOLOGIA

Adotou-se como metodologia da trabalho a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório para discutir a problemática da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica, a partir de referenciais teóricos pertinentes, objetivando conhecer e discutir as contribuições científicas existentes sobre a temática e, dessa forma, promover um diálogo reflexivo a partir dos desafios e tensões identificados nesse cenário formativo.

Gil (2002) enfatiza que a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório tem como objetivo proporcionar familiaridade com o problema, tornando-o o mais explícito ou a constituir hipóteses/questionamentos.

Pode-se dizer que estas pesquisas tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou de descoberta/. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41)

A pesquisa bibliográfica estabeleceu o marco teórico a ser discutido, possibilitando uma aproximação conceitual, desenvolvida a partir de uma base teórica pertinente, a partir de referenciais como: Bayer (2005), Correia (1999), Godói, Galasso e Miosso (2008), González (2002), Jiménez (1997) entre outros.

O acervo referenciado possibilitou a obtenção de informações e a construção de conhecimentos que contribuíram de forma significativa para obtenção dos objetivos propostos nesse estudo, permitindo a cobertura do fenômeno, possibilitando, dessa forma, a sua análise e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é uma questão de direito humano. As pessoas com deficiências têm direito a educação profissional e tecnológica, que por sua vez, precisa rever o seu trabalho pedagógico, através de discussões e debates, para que ocorra, de forma efetiva, a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

A Conferência Mundial em defesa da Educação para Todos, de 1994, promovida pela da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - sobre Necessidades Educacionais Especiais, define o ensino inclusivo, em sentido amplo, como

(...) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK, W.; STAINBACK, S., 1999).

Os pesquisadores acrescentam,

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (idem).

Os estudos realizados, revelaram que, tradicionalmente, a educação escolar destinada às pessoas que com deficiências era realizada de forma separada daquelas considerados normais. Tal fato decorria, muitas vezes, da percepção que as pessoas tinham sobre deficiência. A deficiência era percebida como doença pelos profissionais da educação assim como, da própria pessoa deficiente que se via como um ser incapaz de aprender como os demais.

Nesse cenário de compreensão da educação escolar, dois sistemas foram formados: regular e o especial, envolvendo pressupostos político-educacionais específicos, e, conseqüentemente estudantes diversos. O sistema regular era destinado as pessoas percebidas como normais e , o sistema especial, para as pessoas percebidas como deficientes.

No entanto, reconheceu-se, com o passar dos anos, que esse modelo não conduzia, de forma geral, ao atendimento das necessidades reais do estudante com necessidades educacionais específicas. Gradativamente, começou a emergir o reconhecimento da importância de uma fusão dos dois sistemas (regular e especial), formando um sistema único capaz de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, constatou a persistência de inúmeras dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação, apesar de que, as pessoas com deficiência são cidadãos de direitos, independentemente do tipo de deficiência que possuam, no artigo Art.5º. No Art.6º, referente ao ambiente adequado à aprendizagem, fica clara e ideia da provisão abrangente e coordenada de serviços e assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), expressa, na Declaração de Salamanca, princípios, política e prática as necessidades educativas especiais. Como parte integrante da Declaração de Salamanca, constam as Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais cujo objetivo é orientar as práticas inclusivas de pessoas com deficiência, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras.

A Declaração de Salamanca (1994, p.25) estabelece os seguintes aspectos a considerar:

- o princípio da igualdade de oportunidades;

- adoção de medidas paralelas e complementares às educacionais, nos outros campos de ação social (saúde, bem-estar social, trabalho etc);
- inclusão das crianças com deficiência nos planos nacionais de Educação para Todos;
- especial atenção às necessidades de crianças com deficiências graves ou múltiplas;
- consideração da importância da linguagem de sinais como meio de comunicação dos surdos, de modo a lhes assegurar acesso à linguagem de sinais de seus países;
- reabilitação baseada na comunidade;
- ação coordenada entre os responsáveis pelo ensino e os responsáveis pela saúde e assistência social de organizações tanto governamentais como não-governamentais.

Além disso, a Declaração de Salamanca (1994) aprova os princípios norteadores da educação para todos: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de “escolas para todos” e a formação dos professores.

Os aspectos político-ideológicos presentes nos princípios desta declaração têm, como base, a perspectiva de um mundo inclusivo, onde todos têm direito à participação na sociedade, em busca da realização da democracia tão almejada. Ou seja, a democracia como processo em prol da coletividade, ampliando o acesso a direitos, garantindo a plena participação dentro de regras claras e aplicáveis a todos, independentemente de raça, cor, sexo, religião e origem social.

Considerando o contexto político, econômico, social e educacional brasileiro, a proposta inovadora de Educação Inclusiva, muitas vezes, ocorre através da importação de conceitos e práticas que, em vez de possibilitarem um avanço, uma alternativa, acabam por se tornar mais uma experiência frustrada.

No entanto, o processo de democratização da educação significa propiciar a todos, o acesso e a permanência na escola. O sistema educacional brasileiro precisa saber não só lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças. Então, precisa ainda saber associar o acesso à permanência com qualidade e equidade.

As pessoas com necessidades educacionais específicas precisam ter acesso e permanência na escola assegurados. Há vários dispositivos legais que reafirmam o direito educacional as pessoas com deficiência. Direitos garantidos, uma vez que todos os documentos legais, até o momento, afirmam o princípio da não-discriminação.

De acordo com os documentos oficiais, para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem discriminação, torna-se evidente a necessidade da sua aplicação, com urgência. Porém, existe uma triste realidade de exclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas como consequência de características excludentes e separatistas que são marcantes na sociedade.

A formação econômico-social brasileira exige e cultua a produtividade, a eficiência e a competição. Sob esse aspecto, como é visto a pessoa que traz o estigma da deficiência, ou seja, da não-eficiência? Parece evidente que o problema recai sobre a visão que a sociedade ainda tem a respeito das pessoas com deficiência: a valorização de sua não-eficiência.

No sistema capitalista do lucro é suficiente para justificar a exclusão de investimentos na educação da pessoa com necessidades educacionais específicas porque o retorno não se manifesta de maneira imediata em mais-valia. As atitudes discriminatórias prejudicam o ingresso das pessoas com deficiência no sistema educacional. No entanto, os pesquisadores são unânimes em afirmar que, a heterogeneidade é o caminho no processo de aprendizagem. Porém, embora existam documentos oficiais que são fundamentais para o avanço desse processo de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, ainda há muito a ser feito.

A implementação de políticas e práticas de ensino que se traduzam na inclusão, na participação e na construção da cidadania são elementos essenciais para a efetivação de uma educação democrática. As tensões e os desafios estão postos na luta por uma educação de qualidade a todos, por uma escola inclusiva que satisfaça as necessidades educacionais de todos os estudantes.

Portanto, a proposta de uma educação em que as pessoas com necessidades educacionais específicas tenham acesso e permanência na Educação Profissional e Tecnológica, baseia-se no princípio fundamental, Educação para Todos.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser redefinida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as pessoas, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais. (UNESCO, 1994)

Mader (1997, p.47) enfatiza que,

Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a

diversidade está sendo vista como algo natural. O estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações.

Os estudos revelaram que a escola inclusiva deve ser àquela promotora do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social dos estudantes com necessidades educacionais específicas, facilitando a sua integração na sociedade como membros ativos, participativos. Para tanto, é imprescindível que a pessoa com deficiência seja vista com sujeito atuante, capaz, principalmente, apto a aprender a aprender.

Carvalho (1997) enfatiza que, de forma ainda muito elementar, foi percebido que a escola que deve se adaptar às condições dos estudantes, e não o contrário. Reconhece também que, não existe estudante que não aprende. Quando um estudante não está conseguindo aprender, os professores devem procurar aprofundar estudos, buscando analisar e mudar as suas próprias atitudes, as suas estratégias de ensino, até que obtenham êxito na função a que se propõem. Tais mudanças extrapolam os limites da escola, envolvendo aspectos éticos, filosóficos, sociais e legais.

Coll (1995) apresenta algumas das principais tendências que favorecem essas mudanças: a deficiência não pode ser mais percebida como uma categoria com perfis estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional e significando que a escola pode intervir no que diz respeito ao desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas; os estudantes com deficiências não devem ser agrupados como pessoas com déficits semelhantes, tendo em vista o fato de que no seu desenvolvimento evolutivo e na sua história de vida (incluindo aí também a sua experiência educacional) diferem bastante entre si; a reavaliação dos instrumentos de avaliação quantitativos e das estratégias de aprendizagem utilizadas, tem contribuído para modificar as concepções clássicas da deficiência e situá-las no âmbito das demandas educacionais e das possibilidades de aprendizagem; o aumento e a divulgação das experiências integrativas bem sucedidas em vários países criaram um clima mais propício a essa nova perspectiva entre outras.

Destaca-se ainda, a maior sensibilidade da sociedade em relação a uma educação baseada em pressupostos integradores, decorrentes da pressão advinda dos pais, das associações de deficientes que saíram em busca dos seus direitos e dos movimentos sociais mais gerais que defendem os direitos humanos dos grupos minoritários.

O papel dos profissionais da educação envolvidos no processo formativo do estudante com necessidades educacionais específicas tem influência marcante no seu desenvolvimento e

sua aprendizagem. É necessário que ele, como afirma Godoi, Galasso e Miosso (2008), centre-se em suas capacidades e não em suas limitações.

Embora o professor seja o principal elemento na construção do processo de ensino-aprendizagem do estudante com necessidades educacionais específicas, Brasil (1994, p.224) enfatiza que, em função da diversidade dos problemas que podem estar presentes, a educação escolar desses estudantes “terá de ser sempre um trabalho em equipe, na qual o professor atue em estreita colaboração com outros profissionais”. Isso decorre do fato de que, no que diz respeito aos estudantes com necessidades educacionais específicas, estão envolvidas questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, para as quais serão necessárias a articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Verifica-se que os desafios a enfrentar com o estudante que se encontra nessa condição, é de natureza multifacetada e que, qualquer investida no sentido de efetivar a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, requer a incorporação de elementos distintos, construídos para reestruturar uma nova estrutura organizacional educacional e formativa, na qual desaparecem os elementos iniciais (próprios da deficiência), tal qual eles foram originariamente criados.

Dessa forma, o processo educacional numa perspectiva inclusiva, promove a ressignificação da educação escolar em *prol* de todos os estudantes, com deficiências ou não, dedicada ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, a partir da compreensão de que existe várias maneiras de aprender, a partir das especificidades de cada estudante sendo portanto, compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Wocken (2003) e Beyer(2005) estabelecem dois princípios pedagógicos para auxiliar na implementação o processo educacional inclusivo respeitando o estudante em suas limitações motoras, de linguagem e cognitivas: o princípio da individualização do ensino e de que o processo educacional inclusivo não é ação de apenas um profissional.

O primeiro princípio, imprescindível, é o da individualização do ensino. Não há como dar conta, com determinado nível de qualidade pedagógica, da heterogeneidade de uma educação inclusiva, sem preservar a dimensão individual do ensino. Isto não deve e nem pode significar, a alienação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, a inclusão excludente.

Em segundo lugar, o processo educacional inclusivo não é ação de apenas um profissional. Seria impossível uma prática inclusiva que fosse conduzida com margem razoável de sucesso através de uma ação isolada. Portanto, para possibilitar com maestria pedagógica com qualidade, onde haja estudantes com necessidades educacionais especiais, é

importante a atuação (concomitante ou não) de mais de um profissional da área em que o estudante se encontre.

Tal fenômeno é observado nas instituições educacionais, via de regra, que os profissionais realizam um trabalho isolado. Está configurado assim um equívoco nas concepções de educação e de escola, já que os atores do processo educacional constituem uma unidade. Dessa forma, no processo educacional inclusivo, o comprometimento do coletivo na interação, no diálogo e na comunhão, contribuem para a construção de uma educação verdadeiramente humanizada, democrática e libertadora.

O que se pretende na atualidade é o que o processo pedagógico se viva a complexidade do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que se busca é a constituição de uma prática pedagógica da acessibilidade, dentro da formação ideológica da inclusão. Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar os sujeitos na sua diferença, dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para ser considerado todas as possibilidades de vida.

Os professores podem se colocar em situação de resistência não consciente ou consciente da educação inclusiva, em particular, dos estudantes com necessidades educacionais específicas no planejamento, nos planos de aula, que não há as especificidades necessárias para esse estudante. A metodologia de ensino, os conteúdos, os prazos, as avaliações, as atividades laboratoriais são elaboradas e executadas para atender o cumprimento dos conteúdos com prazo determinado, comum a todos os estudantes. Apesar dessa atitude adotada pela maioria dos professores, percebeu-se que são sensíveis quanto a questão da inclusão desses estudantes. Verifica-se o esforço para dar uma atenção inclusiva, porém, as dificuldades com as quais se deparam para estes profissionais, dificultam a efetivação do processo.

Mazzotta (2005) esclarece que, de acordo com esses professores, as maiores dificuldades estão na falta de um currículo adaptado, material de apoio especializado e, profissionais qualificados para dar um suporte nesse processo educacional inclusivo na educação profissional técnica. Sendo assim, não há como se programar processos de inclusão que visem oferecer, de fato, uma educação de qualidade, sem efetivos serviços de apoio a prática docente efetuado na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, pode-se dizer que o ideal de escola inclusiva ainda está longe da realidade esperada.

Estruturas e concepções do passado não devem ser ignoradas ou desprezadas, mas tão pouco deve subsistir de modo viscoso a ponto de impedir o surgimento de novos temas, novas propostas e recursos de ação. Não ficar preso ao passado, mas incorporá-lo na construção do novo, é buscar sólidas alternativas para melhores propostas. (MAZZOTTA, 2005, p. 45)

Na percepção de inclusão dos profissionais envolvidos com o processo educativo inclusivo do estudante com necessidades educacionais específicas tem que ser admitida a ideia de que o processo de inclusão compreenda uma mudança não só estrutural, mas também conceitual. É de suma importância que os profissionais de educação conheçam as implicações do processo educacional inclusivo, para que de fato possam viabilizar uma concepção inclusiva que, em um contexto democrático, transforme a sociedade numa sociedade inclusiva de fato.

Na perspectiva histórico-cultural, as funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades. Elas contêm uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação para outras tarefas ou situações. Nesse processo os aspectos intersíquico e intrapsíquico se articulam possibilitando novas configurações de sentido, portanto, a avaliação do processo de aprendizagem do sujeito exige uma abordagem sistêmica, sendo que a unidade de estudo deve ser a atividade psicológica em toda a sua complexidade.

Na compreensão de Martínez (2005), trabalhar na perspectiva de um contexto educacional inclusivo, na diversidade educativa, exige dos educadores o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade, porém, precisamente nesse esforço de experimentação, de fracasso e de acertos, é que a inclusão pode ser efetivamente contruída. É imperioso nessa perspectiva, construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a aprendizagem ocorra, o que implicaria a transformação de todos os envolvidos.

No processo educacional inclusivo, à medida em que forem proporcionado ao estudante com necessidades educacionais específicas, situações de aprendizagem mais próximas dos seus interesses, privilegiando o processo em detrimento do produto, quanto o erro for constituindo em possibilidades de outras formas de resolver os problemas apresentados, os estudantes demonstraram maior capacidade de concentração, bem como tolerância à frustração.

Outro fator relevante nesse processo encaminha para mudanças nas relações de ensino, sobretudo no que se refere a avaliação. A avaliação precisa romper com práticas classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não o trabalho coletivo. Ela integra o processo educativo e, portanto, deve ser parte dele,

permitindo a participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o estudante por meio de monitoramentos constantes e não periódicos.

A avaliação deve ser entendida como parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso permitir a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos.

Enfim, o estudo apresentado promove uma *reflexão-ação-reflexão* na perspectiva de SHON (2000) em que, o processo educativo inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica deve ser percebido pelos profissionais que nela atuam, como um processo de investigação das possibilidades, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que venham a contribuir no fortalecimento e na sua efetivação.

Enfim, esse estudo atingiu os objetivos propostos, à medida em que revelou nos documentos pesquisados, marcos históricos, as tensões e os desafios, assim como, os caminhos a serem percorridos por cada um dos envolvidos, educadores interessados em desempenhar, adequadamente, o seu papel, que é pedagógico, mas também, político, na formação escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender os principais dilemas e contradições na proposta pedagógica de inclusão escolar para implementação da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica obrigatória, em atendimento a legislação vigente nesta área.

Pode-se inferir que, no plano oficial, avançou significativamente, no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, enquanto que as escolas e os sistemas educacionais ainda encontram uma série de limitações para implementar as experiências de inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas na educação profissional e tecnológica.

Atualmente, há uma ansiedade coletiva entre os profissionais da área, nos diferentes sistemas educacionais, em discutir intensamente o processo educacional inclusivo questões “como” implementar de forma plausível e possível, o projeto inclusivo nas instituições de educação profissional e tecnológica.

Neste estudo, identificou-se alguns elementos organizadores da prática educativa na perspectiva da inclusão com o objetivo de promover discussões sobre a implementação e

efetivação de um processo educativo inclusivo para todos os estudantes, em especial, àqueles com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica.

As pesquisas indicaram ainda que, o processo educacional inclusivo no Educação Profissional e Tecnológica é altamente desafiante. Discute-se intensamente a legitimidade do mesmo, não do ponto de vista legal, pois como tal sua legitimidade já existe desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9.394/96. A legitimidade que se discute está atrelada à própria história da evolução do processo inclusivo no Brasil desde a década de 90.

No cenário da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica, observa-se atitudes céticas e críticas em relação à Lei da inclusão educacional, e por outro, a expectativa e busca por “fórmulas pedagógicas inclusivas”. Constatou-se no presente estudo que, o que existe são princípios a serem trabalhados, investigados e operacionalizados nas diversidades do processo educacional inclusivo das pessoas com necessidades educacionais específicas, na tentativa de adaptar as instituições de ensino e as práticas educativas inclusivas na educação profissional e tecnológica.

Nesse cenário de discussão do processo educacional inclusivo na educação profissional e tecnológica, acredita-se que, apenas foi concluída uma pequena etapa na busca de respostas, sendo possível ainda, levantar várias hipóteses que merecem maior profundidade. Verifica-se, portanto, que há muito a se fazer, em virtude da complexidade do tema envolvido nesse estudo.

Diante dessa perspectiva, alguns pontos precisam ser levados em consideração a partir das discussões provocados nessa pesquisa, assim como, outros a serem abordados em estudos posteriores: necessidade de ressignificação da prática pedagógica e da intencionalidade; comprometimento relacionado as necessidades educacionais específicas para fins educacionais: pesquisa de métodos de ensino compatíveis com o desenvolvimento cognitivo de estudantes com necessidades educacionais específicas na educação profissional e tecnológica.

Além disso, é importante considerar que a inclusão dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica pressupõe políticas públicas inclusivas que considerem o sujeito da aprendizagem em suas especificidades cognitivas, afetivas e sociais, ajudando aos profissionais da instituição de ensino a refletir e assumir o compromisso com a formação escolar de todos os estudantes, colaborando, incentivando-os, propiciando a formação cidadã, que respeita a dignidade e as diferenças humanas.

A Educação Profissional e Tecnológica numa perspectiva inclusiva, possibilitará aos estudantes com necessidades educacionais específicas o sentimento de integração naquele ambiente educacional, promotor de saberes e não, reforçador de preconceitos com as deficiências dos estudantes que ingressaram para obter um título profissional.

Portanto, apesar de haver a necessidade de infraestrutura apropriada a cada estudante com necessidades educacionais específicas, esse estudo revelou que as atitudes diante das necessidades específicas é o fator preponderante nesse processo formativo de ambas as partes, estudante e professor, assim como dos demais atores sociais envolvidos no processo educacional formativo (os colegas, os pais e os demais educadores).

E, dentro de um contexto maior, os profissionais da educação que defendem o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional e Tecnológica deverá acompanhar as posturas internacionais por meio de leis que postulam ações pertinentes cuja implementação é complexa, com o sentimento de determinação por acreditarem na possibilidade de mudanças em *prol* de uma educação de qualidade a todos.

Os estudos realizados nessa pesquisa, reafirma-se que o envolvimento dos profissionais da educação é primordial nesse processo educativo inclusivo no cenário da Educação Profissional e Tecnológica de estudantes com necessidades educacionais específicas. Para tanto, precisam enfrentar os desafios impostos com criatividade e otimismo, o desejo de compreender, de saciar a curiosidade, de explorar o desconhecido. Motivos que mobilizam a investigação permanente, que os mantém interessados em engendrar novas formas de pensar, de agir diante das realidades vivenciadas, encontrando nesse caminho aliados e, confrontando-se com oponentes, sem preconceitos ou amarras, abrindo oportunidades de discussões nesse universo formativo da educação inclusiva no cenário da educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, o princípio fundamental do direito de todos à educação precisa ser respaldado no conceito de educação plena, significativa, justa, participativa, mas, na maioria das vezes, em tentativas de generalização que só discute educação a partir e para uma determinada parcela da população.

Há muitas amarras, tensões e desafios a serem enfrentados quando se discute a Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica em que, a retórica de aceitação do diferente não tem conseguido promover movimentos pedagógicos promotores de práticas docentes dialógicas que se efetivem a partir de um o estudante real, e não de um estudante ideal.

Os estudos teóricos evidenciaram que, os caminhos de superação efetiva para exclusão sublimar, que ainda assola na Educação Profissional e Tecnológica são notórios, repletos de contradições entre os discursos governamentais e o contexto educacional. Assim, ao mesmo tempo em que as Institutos de Educação Profissional e Tecnológica abrem suas portas para receber os excluídos, não tem sequer atendido as necessidades educativas básicas daqueles já incluídos, fato denunciado através dos altos índices de repetência e evasão desses educandos.

De acordo com as reflexões provocadas nesse estudo pode-se afirmar que, promover o encontro entre as diferenças por meio do estabelecimento de novos paradigmas pedagógicos, contribuirá de forma significativa para a implementação de uma política de inclusão a partir do reconhecimento das potencialidades daqueles historicamente marginalizados. Esse fato, consiste num importante passo no reconhecimento do direito de todos à educação.

Conclui-se que, estar na caminhada rumo a uma educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica trata-se de um desafio de grande dimensão mas de viabilidade plena e, por que não dizer, necessária. As tensões e desafios são inúmeros, muitos deles antigos e ainda sem solução. Portanto, identifica-se as seguintes tensões e desafios:

- Precisa-se criar novas formas para lidar com o processo educacional na perspectiva inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, pois, as pesquisas tem demonstrado que a modernidade não deu conta de resolvê-los;
- Precisa-se urgentemente, resignificar o cotidiano escolar por meio da construção de novos diálogos, cujo contexto ninguém esteja excluído, do qual emerja e se consolide o maior de todos os valores da atualidade: o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana como base de uma sociedade justa e solidária.

Enfim, verificou-se que, há muito o que dialogar, discutir para agir, mudar e incluir no processo educacional inclusivo dos estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto escolar da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre:Mediação, 2005

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

____Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 20 abr. 2019.

____Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

CARVALHO, E. R. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memmon, 1997.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1995.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1999 (Coleção Educação Especial, v. 1)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnica de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODÓI, A.M.; GALASSO, R.; MIOSSO, S. M. P. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização/deficiência física. Brasília: MEC/SEESP.2008.

GONZÁLEZ, J.A.T. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JIMÉNEZ, R.B. **Necessidades Educativas Especiais.** 2.ed. Lisboa: Dina livros, 1997.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração da pessoa portadora de deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTA, M. J. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre Artmed, 1999.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.** Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Corte. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

WOCKEN, H. O futuro da educação especial. In: **III CONGRESSO INTERNACIONAL LASSALISTA.** Canoas: Centro Universitário La Salle, novembro de 2003.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A BRINCADEIRA: O BRINCAR COMO NECESSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva ¹

RESUMO

Este artigo é um recorte de um projeto desenvolvido na Escola Municipal de ensino infantil Professora Ronilza Cordeiro Afonso Dias, que objetiva discutir a importância do brincar e sua influência no desenvolvimento da criança. A relevância trata-se das interações e às brincadeiras. Partindo disto, este artigo traz ainda relatos que revelam o quanto as crianças desenvolvem e criam vínculos essenciais para o seu desenvolvimento humano. Além de Evidenciar a necessidade de se formar educadores que sejam acima de qualquer situação meros recepcionistas e estejam preparados para utilizar a brincadeira da forma significativa como proposta de despertar potencial possível de cada criança. Assim é necessário compreender que o processo educacional é dinâmico e está sempre em movimento; fazendo-se necessário com que o educador infantil esteja aberto a estar buscando ampliar a sua prática, e assim qualidades necessárias para sua práxis. Para um bom professor é preciso está em dimensões que envolvem suas qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, sobretudo as que envolvam o caráter do saber significativo como proposta de desenvolver de forma integral as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincadeiras, Desenvolvimento Integral, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Segundo a LDB- Lei e Diretrizes e Base da Educação 9394/96 a Educação infantil é ofertada em creches e Pré escolas para crianças de zero a cinco anos de idade, sendo a primeira etapa da educação básica.

Em seu artigo 29.da LDB contempla que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral psíquico, social, motor e afetivo. Assim os documentos legais como a LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEIs) reafirmam a importância do brincar na educação infantil. Segundo os documentos, para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, construir e desenvolver é de fundamental importância que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oportunizadas, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Ou indireta. Os Referenciais Curriculares da Educação Infantil afirmam que:

Jane Lúcia Ferreira de Souza Silva, Mestre em Ciências da Educação – (PY-UA), pedagoga, professora de Educação infantil, mentora do projeto#eufacoadiferncanaeducacaoinfantil.prof.jane.lucia@gmail.com

[...] a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade (BRASIL,1998, p.)

Nesse sentido este artigo traz como proposta e objetivo um repensar das prática diante do contexto brincar, proporcionando abrir leques de reflexões e discussões para ampliar a visão dos educadores e da sociedade diante o conceito do brincar na educação infantil como ação, além, muito além de cumprir carga horária ou ocupar o tempo das crianças sem intensões de desenvolvimento.

Segundo a BNCC- Base Nacional Comum Curricular reafirma diante ao documentos já existente sobre o respeito e valorização a infância como desenvolvimento, onde os eixos estruturais da Educação Infantil continuam os mesmos, conforme propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009, e os documentos relativos ao segmento, interagir e brincar continua sendo o foco do trabalho com esses alunos. Compreendendo-se que Os eixos estruturais, interagir e brincar, são importantes para que a criança construa de forma ativa e significativa sua aprendizagem. É a partir da brincadeira e da interação que ela irá desenvolver, nesta etapa da infância, as estruturas, habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida, sendo de fundamental importância para a construção do adulto que futuramente ela será.

E assim alinhado aos documentos que garante e sustentam o direito da criança vivenciar a infância e desenvolver por meio de suas experiências, justifica- a relevância de promover ações e estudos que fortaleçam a valorização da ludicidade neste segmento de ensino para todos os envolvidos nesse processo alunos, professore e sociedade.

As discursões apresentadas estão embasadas em alguns teórico que fundamentam e reafirmam a importância da ludicidade e a valorização da infância, sendo eles: Wallon , Vygotsky e Oliveira entre outros que fundamentam a relevância desta temática.

O seguinte recorte apresentado se deu diante a ações desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Ronilza Cordeito Afonso Dias, localizada na zona sul da cidade de Porto Velho do estado de Rondônia. Por mim, professora Jane Lúcia Ferreira Souza Silva, responsável pela sala de leitura, onde venho realizando um trabalho desde o ano de 2018 com projetos voltados a leitura e interações lúdicas.

O projeto atende as crianças da creche ao pré II, crianças de três a cinco anos de idade, onde por meio da ludicidade criam vínculos afetivo, sociais e psicomotor e constroem sua visão de mundo por meio das interações através da leitura e ludicidade.

O projeto é voltado para o despertar e estimular hábitos de leitura de forma prazerosa e criativa, onde são utilizado como recursos livros, materiais reciclados, brincadeiras e brinquedos, fantoches, além das vivências e experiências de mundo que cada criança traz.

sócio interacionistas como Wallon e Vygotsky acreditam que a interação social o maior fator de desenvolvimento humano, isto porque na medida em que a criança interage cria-se a possibilidade de construir não só seu conhecimento, mas a si mesma enquanto sujeito. Diante disto e considerando que o brincar é um dos momentos de maior interação, surge a necessidade de se voltar o olhar para este aspecto que deve receber uma atenção especial para todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da educação infantil

Vygotsky (1987) propõe que a brincadeira tem que ter a intensão de criar uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança sinta a necessidade de se comportar além do habitual para a idade e além do seu comportamento diário. Vygotsky (1987, p.116) afirma ainda que “a interação com o brincar propicia à criança a criação de um espaço para a realização de desejos, que não podem ser satisfeitos imediatamente na situação real, através de situações imaginárias de faz-de-conta, que emancipam a criança das pressões situacionais”. Com isso, pode-se compreender a importância de contemplar a mesma no contexto educacional, tendo em vista a possibilidade de oportunizar momentos de descobertas incríveis e, até mesmo, de fuga da realidade para um mundo paralelo que na medida em que possibilita a realização de sonhos e desejos subjetivos permite a fuga de uma realidade que nem sempre é a mais desejada pelas crianças.

O EDUCADOR INFANTIL E O BRINCAR

O artigo 62 da LDBEN/96 dá algumas orientações com relação à formação do professor:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996) educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

No entanto, mesmo diante de todas estas exigências com relação à formação do professor, o que se verifica, inclusive por meio de estudos realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é que, no Brasil, a educação infantil é o nível de ensino no qual se concentra com qualificações mínima estabelecida, isto porque desde que se iniciou a expansão deste nível de ensino, convencionou-se acreditar que bastava confiá-lo às mulheres, visto que estas, independentemente de sua capacitação, tinham habilidades naturais para cuidar de crianças pequenas. Somado a isso e considerando que para atuar na educação infantil, muito mais que capacitação e qualificação nos níveis e cursos exigidos, é necessário ainda desenvolver habilidades e competências que condizem com as necessidades das crianças, o saber brincar tem como fator crucial para a realização de um trabalho satisfatório com essa faixa etária.

Segundo Ferran, Mariet e Porcher (1979, p.140), é de fundamental importância que o professor tenha uma formação que lhe possibilite empregar o brincar em toda sua riqueza pedagógica potencial. Estes afirmam ainda que “importa primeiro que os próprios professores saibam brincar para estarem em condições de partir do jogo das crianças e a ele regressarem” Leif e Brunelle (1978) enfatizam que não é suficiente dar às crianças a oportunidade de brincar, mas que é preciso despertar e manter nelas o desejo por essa brincadeira.

Forma de difundir os conteúdos sendo necessário, para isso, a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, é preciso que o educador selecione situações importantes dentro da vivência em sala de aula; perceba o que sentiu como sentiu e de que forma isso influencia o processo de

aprendizagem; além de compreender que no vivenciar, no brincar, a criança é mais espontânea e, conseqüentemente, mais facilmente decifrada em termos de sonhos desejos e anseios. Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida". (KAMI, 1991, 125).

Nesse sentido, reitera-se a importância da formação de profissionais da educação infantil que saibam trabalhar o brincar no seu cotidiano escolar, sendo os responsáveis por observar as brincadeiras, diferenciar os diversos tipos de comportamento e intervir no momento e da maneira oportuna. Estes profissionais devem estar prontos para propor, sempre que necessário, soluções mais específicas e concretas que envolvam o brincar. Neste contexto, a autora Oliveira (2007), propõe que a formação de educadores nesta área, mais do que uma discussão e uma proposta de trabalho junto às crianças, contemple uma experimentação desta proposta, ou seja, que estas primeiramente vivam e, posteriormente, possibilitem aos seus alunos viverem, propondo ainda que a formação não perca de vista o educador como pessoa, com suas histórias e seu contexto socioeconômico e cultural. Deste modo seria possível trabalhar o lúdico e o brincar como parte integrante da vida das crianças na creche e como uma atividade característica da infância.

O LÚDICO COMO NECESSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O brincar faz parte da vida da criança. É brincando que ela inicia, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante e natural, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. O adulto de maneira geral vê as atividades lúdicas quando praticadas por ele como atividades de lazer e ócio e quando se trata da criança, acredita que a brincadeira tem sempre valor educativo. Nem sempre é assim. O brincar é livre. Tem valor essencial no desenvolvimento dos seres, mas é também atividade criativa, de diversão e descontração. E, ainda assim, é no brincar que a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades motoras,

perceptivas e cognitivas. Muitos estudos com crianças sugerem que o brincar da criança requer estratégias sociais de grande complexidade. A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias. (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Assim compreende-se que a criança aprende pela experimentação concreta no mundo real, na relação com o mundo, com as pessoas, enfim, com o meio social. Acreditava que um experimento, qualquer que seja, deixa uma marca permanente e é com essas marcas que a criança constrói seu conhecimento. Porém, esses experimentos ou vivências devem fazer sentido para as crianças, devem partir de um "querer" experimentar. Das suas experiências e vivências como seres que desenvolvem, mas que trazem para o ambiente escolar suas ideias e ideias de mundo, de conflitos, satisfações e realizações.

METODOLOGIA

Para desenvolver a prática com as crianças da escola Municipal de Educação Infantil Professora Ronilza cordeiro Afonso Dias. Foram desenvolvidas algumas ações que sustentassem a relevância de valorizar a brincadeira intencionada como desenvolvimento humano.

- a) O primeiro passo foi apresentar um ambiente (sala de leitura) com alguns materiais que viessem possibilitar as crianças de construir suas relações afetivas por meio deles. Materiais como caixa de sapato, cartela de ovos, pets de variados tamanhos, meias, tampinhas de garrafas, entre outros materiais recicláveis, onde as brincadeiras foram direcionada e construída pelas próprias crianças.
- b) Na segunda etapa do projeto, eu professora responsável pela sala, oportuneizei as crianças criarem seus fantoches com meias, lantejoulas e linhas (barbantes) e assim por meio da comunicação oral e os fantoches as crianças compartilhavam suas experiências, vivências por meio dos fantoches construído por elas.
- c) A terceira etapa do projeto é voltado para as expressões por meio das músicas, danças, teatros, brincadeiras de faz de conta, onde as crianças de forma espontânea e livre criavam suas histórias preferidas, por meios dos tecidos (retalhos de TNT), fantoches, livros, brinquedos reciclados, e músicas.

- d) Por último foram realizado os registros, onde as crianças criaram o seu livro sobre as suas vivências e interações na sala de leitura, e após a construção do livro realizaram a cotação de história da sua obra e vivência para os demais colegas.
- e) As turmas contempladas foram todas os alunos da escola, do período matutino sendo Creche- três anos, Pré- I quatro anos Pré- II 5 anos, onde o atendimento acontecia duas vezes por semana com cada turma no decorrer da semana por 45 minutos por turma. Ao finalizar as ações com a construção do livro, ficou em evidencia nos registros a evolução e desenvolvimento das crianças, onde muitas superaram timidez, agressividade, começaram a obedecer as regras, criar sua autonomia por meio das brincadeiras e interações.

A OTO DE BRINCAR COMO VIVÊNCIAS ESSENCIAS NA ESCOLA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

O ato de brincar de forma intencional, deveria estar presente em todas as ações planejadas e executadas no ambiente escolar da Educação Infantil como proposta de desenvolver habilidades e competências para a vida em sociedade, oportunizando que as crianças possam construir seus critérios para solucionar seu próprios problemas e superações de conflitos, sociais, culturais e emocionais., desenvolvendo assim de forma integral, para que assim venham ter condições de serem sujeito ativos no seu processo social, como cidadão crítico, e atuante na sociedade.

Nesse sentido foram desenvolvidos algumas atividades como proposta de desenvolver e estimular esse cidadão crítico e atuante, sujeito de histórias.



Contação de história por meio de fantoches para trabalhar o auto conhecimento e o respeito às diversas identidades culturais, Quem sou e como sou?, esta atividade proporciona as crianças a se perceberem como crianças especiais e únicas, diferente um dos outros, mas cada um com sua importância.



Após a contação de história cada criança escolheu um fantoche e criou uma identidade para o fantoche escolhido, apresentando um nome, as características e evidenciando o porque o fantoche escolhido era especial.





Na atividade acima, foi realizado o caça tesouro literário, onde teríamos que encontrar um tapete mágico cheio de livros.



Ao encontrar o tapete mágico, cada criança teria que escolher um livro e ler a história.



Após a leitura do livro, cada criança registrou o que entendeu do livro que leu, e por meio de desenho contou a história e expôs para os demais colegas da escola.



E por meio dos seus registros as crianças nos trouxe sua visão de mundo, sua interpretação e suas experiências de vida, onde evidenciaram alguns conflitos familiares, medos, frustrações e alegrias.



As brincadeiras com materiais reciclados também eram ricas oportunidades de interação e expressões das suas emoções, onde de forma lúdica as crianças demonstravam o seu mundo imaginário.





As brincadeiras do faz de conta estavam sempre presentes nas ações pedagógicas, horas com brinquedos, horas com dedoches, fantoches ou fantasias, onde as crinaças expressavam a sua realidade, ou desejos de mudanças, superando conflitos, aprendendo a conviver e interagir com o outro, respeitando e sendo respeitado.







A brincadeira mercadinho, onde os alunos montaram seus pequeno empreendimentos, e houve uma oportunidade para os alunos venderem e comprarem objetos com dinheiro de brincadeira, assim podemos incentivar o espírito empreendedor, valores sobre o não desperdício a importância de economizar, e conscientizar sobre os esforços que a família faz para poder proporcionar os bens que eles possuem .

Todas as atividades desenvolvidas, tiveram como propósito incentivar e orientar as crianças a desenvolverem práticas cidadãs conscientes de respeito ao próximo, respeito ao ambiente e respeito a si.



Ao finalizar as brincadeiras do mercadinho foi solicitado que cada criança registrassem com giz no chão como se sentiram como dono do seu próprio negócio e como desejariam investir os valores(dinheiro de brincadeira) que foram arrecadados com seu empreendimento.

CONSIDERAÇÕES

Evidenciou-se que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança, desde muito cedo, se comunica por meio de gestos, sons, expressões e através da brincadeira aprende a representar papéis, desenvolve sua imaginação.

É consenso entre os educadores que o aprendizado, não se dá de forma uniforme. Cada criança tem seu ritmo, suas facilidades e dificuldades. Isto faz parte da complexidade da docência, a brincadeira inserida no currículo da educação infantil, não exime o educador das suas responsabilidades acerca do desenvolvimento da criança.

Diante disso, os professores devem inserir a brincadeira no universo escolar, reconhecendo-a como uma via para se aproximar da criança, com o objetivo de ensinar brincando.

Por isso, a brincadeira é vital nos espaços escolares, um importante instrumento pedagógico, já que sabemos que a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além do desenvolvimento emocional, social e da personalidade da criança.

E assim fica em evidencia as mudanças de práxis dos profissionais da educação do segmento infantil com relação as brincadeiras e interações, nesse sentido, reitera-se a importância da formação de profissionais da educação infantil que saibam trabalhar o brincar no seu cotidiano escolar, sendo os responsáveis por observar as brincadeiras, diferenciar os diversos tipos de comportamento e intervir no momento e da maneira oportuna possibilitando aos alunos condições diversas para o seu desenvolvimento integral.

É necessário compreender que o processo educacional é dinâmico e está sempre em movimento; portanto fazendo-se necessário o professor está sempre buscando ampliar a sua prática para isso o mesmo precisa de qualidades necessárias. Para um bom professor é preciso está em dimensões que envolvem suas qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, sobretudo as de caráter do saber.

Considerando toda importância já colocada no que se refere à utilização da brincadeira no contexto educacional e percebendo as ricas oportunidades que esta atividade pode representar no processo de desenvolvimento e crescimento pessoal das crianças e tendo em vista o quanto com brincadeiras pode transformar um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e social. É possível perceber a importância de se contemplar momentos de ludicidade na educação infantil e a necessidade dos educadores não serem apenas educadores, mas assumirem também uma postura lúdica para que possam desenvolver as habilidades e a confiança necessária para o desenvolvimento das crianças, os dando oportunidade do desenvolvimento pleno e integral contemplando o cognitivo, socioafetivo e psicomotor. E para entender e fazer valer o desenvolver de forma integral é necessário que os educadores compreendam que necessário compreender o desenvolvimento infantil, o processo de evolução e das mudanças

sociais, onde os mesmo internalizem e apropriem-se da formação continuada como ferramenta indispensável no ato de fazer a aprendizagem desenvolver.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de educação e desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF; MEC, 1998. BRASIL. LEI N°9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil. 1996. FAZENDA, Ivani C. A. (org.) Didática e interdisciplinaridade. 13ª ed. São Paulo:
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- Papirus, 2008. FERRAN, Pierre; MARIET, François & PORCHER, Louis. Na escola do jog. Tradução de Maria da Assunção Santos. Lisboa, Editorial Estampa, 1979
- KAMI, Constance. DEURIES, Rheta. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. ANDE, Ano 10, n° 17, 1991. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS ACERCA DO ENSINO DE LIBRAS¹

Norma Lucia Neris de Queiroz²
Sidelmar Alves da Silva Kunz³
Sandra Regina Santana Costa⁴

RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar como um grupo de professoras realiza o ensino e aprendizagem de Libras em suas práticas pedagógicas com crianças de 5 anos de idade da educação infantil. Aprender a comunicar-se em Libras desde a tenra idade pode oportunizar as crianças pequenas surdas vivenciarem experiências de desenvolvimento e de interação com seus pares de forma significativa. Além de possibilitar a inclusão de forma mais efetiva, uma vez que estão presentes nessas classes crianças surdas e ouvintes. A metodologia utilizada neste estudo foi a qualitativa com instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil e observações participantes em suas salas de aulas. Os resultados apontaram que as professoras concebiam a Libras como uma língua de sinais tão importante quanto qualquer outra língua de prestígio (Português, Espanhol, Grego, Francês); o grupo decidiu realizar práticas pedagógicas em Libras durante todos os momentos para possibilitar a comunicação mais efetiva entre as crianças surdas e ouvintes. Além disso, as professoras concebiam a Libras como primeira língua para crianças surdas e um elemento formativo e agregador na formação das ouvintes; nessas experiências, trabalhavam todos os conteúdos previstos para essa etapa de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Concluiu-se que esses participantes, especialmente, as crianças surdas vivenciaram uma experiência mais efetiva de inclusão e as ouvintes, uma experiência de formação cultural para continuarem incluindo pessoas surdas em sua vida além da escola.

Palavras-chave: Libras, Educação infantil, Crianças surdas e ouvintes.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a presença de crianças surdas na educação infantil já não causa mais tanta estranheza, pois os surdos vêm conquistando avanços significativos no campo da educação em nosso país nas últimas décadas. Acredita-se que para assegurar esses avanços, foram essenciais os marcos legais firmados como, a Constituição Federal (CF de 05/10/1988)

¹ Trata-se de uma versão ampliada de trabalho aceito para apresentação no GT 11 – Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade do Conedu 2019, na modalidade Comunicação Oral.

² Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília- DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, normaluciaqueiroz@gmail.com

³ Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - DF, Pesquisador do Inep, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT/UnB), sidel.gea@gmail.com

⁴ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília- DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sandracos3@gmail.com

que determinou o direito à educação a todos os brasileiros, a LDB 9394/96 que reafirmou o direito à educação, garantido pela Constituição Federal como um direito subjetivo e a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que tornou a Libras,⁵ a Língua Oficial da comunidade surda brasileira e o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou a prática da Libras mencionada na lei anteriormente, entre outros.

O ingresso das crianças surdas tem se tornado realidade no espaço escolar bem mais cedo no Distrito Federal pode estar, ainda, relacionado à identificação da surdez cada vez mais cedo, à oferta da educação precoce nas unidades da rede pública de ensino e ao apoio dispensado, pelas Unidades Educativas, às famílias dessas crianças.

Destaca-se, por outro lado, que o ingresso das crianças no espaço escolar, mais especificamente, as de 4 e 5 anos de idade, já é uma obrigatoriedade legal do sistema de ensino brasileiro, no qual as crianças surdas estão incluídas. Assim, elas têm o direito de frequentar as classes regulares da educação infantil e receberem, ainda, atendimentos nas salas de recursos ou atendimentos especializados nos centros de ensino especiais; nas classes hospitalares e no domicílio, em situações temporárias de total impossibilidade de deslocamentos até a escola. Nessa direção, esses diversos atendimentos especializados têm trazido benefícios fundamentais para as crianças surdas. No entanto, entre eles, o da Educação Precoce que atende crianças surdas desde o nascimento tem agregado excelência ao desenvolvimento dessas crianças e um diferencial para a realidade da educação do Distrito Federal. Nessa perspectiva, os Movimentos de Educação Infantil têm lutado incansavelmente para que esses atendimentos especializados contemplem todas as crianças desde o nascimento, considerando que a educação infantil abrange a faixa etária de zero e cinco anos de idade.

Embora identificou-se Programas importantes no Distrito Federal para o atendimento a crianças da educação infantil, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018), especialmente, as orientações para essa etapa não estabeleceram a língua brasileira de sinais (Libras) nas práticas pedagógicas para crianças ouvintes, mesmo que na classe tenham crianças surdas. Esse fato parece que exige, ainda, um pouco mais de atenção

⁵A Língua de sinais é um termo utilizado para designar o uso das mãos e expressões corporal e facial para comunicar-se. Cada país possui a sua língua de sinais. Atribui-se às línguas de sinais o *status* de língua, porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. O que é denominado de “palavra” ou “item lexical” nas línguas orais auditivas é denominado de “sinal” nas línguas de sinais. No Brasil, a língua de sinais oficial, é reconhecida como língua brasileira de sinais – Libras.

por parte dos Gestores da educação do Distrito Federal, uma vez que o Currículo em Movimento destacou a importância da educação inclusiva para todas as etapas da educação básica.

No entanto, esse mesmo Currículo apresentou diversas sugestões de adaptações curriculares, mas por outro lado não trouxe nenhuma orientação que impeça aos professores de realizarem práticas de Libras em suas classes regulares. A partir dessa brecha no Currículo, começou-se a investigação se havia professores que trabalhavam com Libras em suas práticas pedagógicas em classes regulares da educação infantil e como eram essas práticas, considerando que o ensino de Libras poderia favorecer tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes.

Além da legislação e do apoio dado às crianças surdas e suas famílias pelo Estado, especialmente, pelas Secretarias de Saúde e de Educação do Distrito Federal, nos tempos de hoje, o alerta é de que essas crianças têm direitos assegurados e não cabe mais serem discriminadas pelas suas diferenças. Portanto, a chamada é para que todas pessoas, inclusive as surdas, sejam tratadas com respeito, bem como incluídas socialmente ao ensino, à aprendizagem, por meio de comunicação em Libras desde a tenra idade.

A oportunidade das crianças pequenas sejam elas, surdas ou ouvintes vivenciarem experiências significativas de comunicação, de desenvolvimento humano, de interações sociais com seus pares e os adultos, bem como aprenderem Libras, nos espaços escolares, não é um “privilegio”, mas constitui estratégia essencial que pode possibilitar a inclusão efetiva das crianças surdas na escola e na sociedade. Com isso, a comunicação/aprendizagem de Libras pode ser vista como fundante para as crianças surdas e como um elemento formativo e agregador para as crianças ouvintes em seu processo de formação de homem cultural.

Interessa no presente artigo investigar, na perspectiva histórico cultural, se na rede pública de ensino havia professores que trabalhavam com Libras com crianças surdas e ouvintes na educação infantil e como eles realizavam esse ensino em suas práticas pedagógicas. Elegeram-se como objetivos específicos: (i) identificar que concepções esse grupo de professoras tinha sobre Libras para crianças surdas e ouvintes ; (ii) analisar como acontecia a comunicação em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes, envolvendo crianças e professoras; (iii) analisar como o ensino de libras era realizado em suas práticas pedagógicas como recurso para crianças surdas e ouvintes; (iv) analisar pontos positivos e dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e Libras em suas práticas pedagógicas. Optou-se pela metodologia qualitativa e o uso de observações participantes em sala de aula da rede pública de ensino e de uma entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil como instrumentos de coleta de dados para este estudo no ano de 2019.

2. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO TEÓRICA

O acesso e a permanência com sucesso de crianças surdas nas escolas inclusivas passam pela oferta de práticas pedagógicas com professores bem formados e comprometidos com a aprendizagem dessas crianças, de boas condições materiais nesses espaços físicos, da capacidade dessas crianças interagirem e se comunicarem com seus pares, sejam surdas ou ouvintes e com os adultos que trabalham nessas escolas, como destaca no artigo de Biagio, na Revista Criança (2007, p. 23). Estudos científicos comprovam que o desenvolvimento de práticas colaborativas e valores como: a solidariedade e o respeito à diferença favorecem “à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência com a heterogeneidade, as crianças ouvintes aprendem, também, desde cedo, a não discriminar seus colegas surdos” (BIAGIO, 2007, p. 23).

Vygotsky (2001) ressalta a importância da linguagem e suas relações com o desenvolvimento do pensamento nos sujeitos humanos. Para o autor, os homens constituíram a linguagem, porque precisavam se comunicar, ou seja, os homens criaram, usaram e, ainda hoje, usam os sistemas de linguagem para se comunicarem entre si. Com isso, “a principal função da linguagem é a do *intercambio social*, cujo aprimoramento leva à utilização de signos, os quais traduzem ideias, pensamentos, sentimentos e são compreensíveis por outras pessoas; são, portanto, sociais e individuais, envolvendo todo o contexto de interação” (MIRANDA, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, Miranda (2005, p. 22) destaca que a linguagem, além de favorecer à comunicação e à interação entre as pessoas, “ordena o real e amplia sua função de comunicação e a do *pensamento generalizante*”. Como a linguagem influencia essa forma de pensamento? Oliveira (1993, p. 43) afirma que o pensamento generalizante transforma

[...] a linguagem em um instrumento de pensamento. Ou seja, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Tomando como referência a Psicologia histórico cultural e as ideias defendidas por Vygotsky (2001, p. 89) em seus escritos, ele afirma que o “ser humano não nasce desenvolvido

naquilo que o caracteriza como ser cultural, nem está sujeito somente às leis biológicas impostas geneticamente”. Para ele, o homem apresenta “potencialidades que serão ou não desenvolvidas a partir de relações com seus pares, pela convivência social e apreensões da cultura própria à sociedade em que vive e ao que a humanidade já produziu e, ainda, ao que dela teve acesso” (VYGOTSKY, 2001, p. 88). Em suas palavras, para esses sujeitos se tornarem humanos particulares, emancipados, o desenvolvimento ontogenético de pessoas com e sem deficiências depende das oportunidades mediadoras às quais terão acesso” (VYGOTSKY, 2001, p. 91).

Nesse sentido, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018, p.23) afirma que a escola de educação infantil é um espaço importante para a educação coletiva da primeira infância, no qual ocorrem diversas experiências e “que essas experiências podem ser internalizadas pelas crianças e que ocorra a “emergência do novo” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23), ou seja, ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento. Além disso, nessas experiências “[...] a diversidade e a inclusão tornam-se reais, materializam-se, a partir das relações que acontecem e são partilhadas por todos os segmentos que compõem a comunidade escolar [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 34). Nesse currículo, foram definidos, ainda, os direitos de aprendizagem com base no Relatório da BNCC (2017, p. 34), para todas as crianças na educação infantil, inclusive as surdas. São eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento,

nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018) destaca, com base na Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, no item III do Art. 8º, que as instituições da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns com o intuito de oferecer suporte para as flexibilizações e adaptações curriculares que consideram importantes sobre os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p.02).

Os profissionais da educação do Distrito Federal, de acordo com o Currículo da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35-36), devem ser flexíveis e dinâmicos, mas apenas essas características não são suficientes para superar as dificuldades de aprendizagem ou compensar limitações reais das crianças com deficiência. Desse modo e na atual conjuntura, ressalta-se a importância do professor utilizar adequações curriculares necessárias, ou ainda, inovações nas práticas pedagógicas para assegurar, independentemente de sua intensidade, o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas crianças na educação infantil, pois todas elas são capazes de aprender”. O trabalho com a Língua de sinais (LIBRAS), na classe com crianças surdas e ouvintes, pode ser considerada uma inovação que poderá impulsionar o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes na educação infantil.

Assim, a língua de sinais pode ser compreendida como um instrumento psicológico fundamental para o surdo, assim como preconiza (MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013, p. 509-510) *apud* Vygotsky, 1997):

1. No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...].
2. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, o mesmo que a técnica o está ao domínio dos processos da natureza.
3. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cômputo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etc.

4. Ao estar inserido no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais [...].

Vygotsky (1997) na citação acima apresenta o instrumento psicológico, o qual pode levar as pessoas aprenderem, inclusive pessoas surdas alcançarem as funções psicológicas superiores de origem culturais, sociais e científicas. Assim, a Libras pode ser entendida como um instrumento psicológico, uma vez que por meio dela as crianças surdas e ouvintes podem aprender os conteúdos científicos trabalhados na escola. Somado a isso, as crianças ouvintes podem aprender mais uma língua para se comunicarem com as pessoas surdas. É interessante destacar, aqui, que a Libras funcionará para as crianças surdas, no contexto brasileiro, como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Já para as crianças ouvintes, a libras funcionará como segunda língua igualmente como: inglês, espanhol, francês, grego, entre outras.

Marques, Barroco e Silva (2013, p. 82) apoiados nos escritos de Vygotsky (1997) chamam a atenção para a maneira como o sujeito surdo é percebido e tratado e o que favorece ou não ao seu processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (1997), a educação formal deve estar centrada no potencial do sujeito que precisa ser desenvolvido para humanizar-se, tornar-se autônomo e consciente de seus limites e das possibilidades de seu desenvolvimento e não ficar refém de sua deficiência. Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 82) afirma que “(...) A cegueira e a surdez como defeitos físicos permanecerão ainda por muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo; mas eles deixarão de ser pessoas com defeitos, porque a deficiência é um conceito social”.

Na intenção de contribuir para o diálogo das ideias de Vygotsky e a ações docentes, o processo de desenvolvimento proximal (ZPD) muitas vezes é enfatizado em tarefas que as crianças já sabem fazer de modo independente. Para Vygotsky é importante o professor conhecer as habilidades que caracterizam o desenvolvimento real das crianças, mas é, ainda, mais interessante que ele conheça o

[...] nível potencial, entendido como a capacidade de realizar tarefas com a mediação do Outro mais experiente. Nesse caso, o professor, os colegas que já avançaram, os livros, entre outros. Esse momento é caracterizado por funções, em desenvolvimento, passíveis de serem

consolidadas por meio de interferência externa (MIRANDA, 2005, p. 12).

Nessa direção, Marques, Barroco e Silva (2013, p. 528) lembra em seu artigo que o estímulo de Vygotsky sobre o bom ensino. Para esse autor, o bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento do estudante, portanto, não se pode manter as atividades no nível de desenvolvimento real. Elas precisam ter como foco o desafio e a intervenção junto à zona de desenvolvimento proximal, construindo as bases para novas aprendizagens, de modo contínuo e ilimitado.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

A opção metodológica para coletar as informações deste estudo foi a qualitativa, uma vez que essa metodologia a nosso ver se mostra adequada para atingir aos objetivos propostos neste estudo, a partir das interações com os sujeitos participantes para compreender o fenômeno investigado.

De acordo com Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 20), a pesquisa qualitativa “é exatamente a de fazer aparecer, juntando miúdas pinceladas, a totalidade do quadro social, do sistema de ação ou da dinâmica social”.

Já Oliveira (2014, p. 37) afirma que a pesquisa qualitativa “é um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo ou fenômeno em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Sendo assim, esse tipo de pesquisa pode nos ajudar compreender os fenômenos e hipóteses levantados e contribuir para efetivar mudanças de concepções, de comportamentos e de atitudes de determinados grupos e/ou de sujeitos individuais.

A pesquisa qualitativa é, na verdade, um esforço que busca produzir de diferentes formas o conhecimento científico. Gonzalez Rey (2005, p. 29) destaca que a “criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica representa a subjetividade humana”. Sobre essa temática, ainda, Valsiner (2012, p. 301) diz que a pesquisa qualitativa precisa estabelecer “estratégias gerais e ao mesmo tempo auxiliar o pesquisador escolher a direção do olhar; orientar que comparações devem ser feitas; que atitudes devem assumir em relação aos fenômenos e quais as técnicas analíticas devem ser postas em prática”. Desta forma, para desvelar fenômenos complexos e multifacetados, a Psicologia histórico cultural tem recorrido à pesquisa qualitativa e outros métodos que se inscrevem em uma

interpretação que integra teoria e método sem perder a unidade entre esquema teórico e atividades das pesquisas empíricas.

Para realizar este estudo, foram identificadas três professoras de dois Centros de Educação Infantil (CEI) da rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após essa parte da pesquisa, iniciamos os procedimentos da pesquisa, tais como: solicitou-se a autorização da Secretaria para realizar o Estudo, procurou-se as Regionais de Ensino para articular, com os CEI, a pesquisa. Ao chegar a esses CEI, as gestoras consultaram as professoras se gostariam de participar do Estudo. No CEI A, as duas professoras manifestaram seu interesse e no CEI B, uma professora que trabalha com o ensino de Libras com toda sua classe aceitou participar da pesquisa. Merece destacar que o contato com professores foi bastante rápido, pois contou-se com o apoio tanto das gestoras quanto das professoras. Ferreira (2002, p. 34) afirma que no primeiro momento, os pesquisadores não devem aplicar instrumentos formais de pesquisa, mas ultrapassar alguns “rituais transitórios” para serem aceitos no mundo dos participantes, pois “a base de ingresso, no universo de suas realidades, encontra-se: [...] a prática pedagógica conduzida pelo professor, na qual situa-se o objeto investigado”.

Nesta perspectiva, iniciou-se o período de observações participantes de 20 horas, sendo cinco horas em cada uma das classes no período de 01/05 e 21/05/2019 e uma entrevista semiestruturada com cada uma das professoras, a partir de um roteiro de questões no período de 05/06 a 26/06/2019. O roteiro da entrevista tinha questões que versavam sobre: formação acadêmica e de Libras das professoras; concepções das professoras sobre Libras como primeira língua para as crianças surdas e elemento formativo para as ouvintes; como e por que começaram o ensino de Libras em suas classes; como ocorre o ensino e aprendizagem em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes; que pontos positivos e dificuldades encontram no processo ensino e aprendizagem da Libras em suas práticas pedagógicas para responder aos objetivos deste estudo. Das três participantes, duas delas consentiram gravar as entrevistas em áudio e foram realizadas no período estabelecido no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados deste estudo

Professoras	Observações participantes	Local	Entrevista semi estruturada	Local	Duração
-------------	---------------------------	-------	-----------------------------	-------	---------

Ana	07/05	Sala de aula	07/06	Sala de Leitura	30 mim
Diane	09/05	Sala de aula	14/06	Sala da Leitura	47 mim
Gislene	14/05	Sala de aula	04/06	Sala de Leitura	62 mim

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2019

Apresentou-se no quadro 1 anterior os dados das observações participantes e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes do estudo. Foram feitas, no período de 07 e 14/05/2019, as observações participantes e no período de 04/06 e 14/06/2019, as entrevistas individuais com as professoras. Para assegurar a privacidade e a eficiência dos registros, utilizou-se para as entrevistas que tiveram, em média de 25 e 62 minutos, a sala de professores, quando estava no horário das aulas, pois ficava vazia e outros locais nos Centros de Educação Infantil,

A partir das entrevistas com as professoras e observações em sala de aula, colheu-se as informações deste estudo. Todas elas são servidoras efetivas do quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da pesquisadora iniciar as observações em suas classes. Com as informações colhidas, foi possível construir a identificação das participantes no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Professoras participantes, formação, experiência e tempo do curso de Libras

Centro Educação Infantil (CEI)	Professora	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Curso de Libras
CEI A	Ana	22	Pedagoga	02	06 meses
CEI B	Diane	35	Pedagoga	11	04 anos
	Gislene	46	Pedagoga/Artes	21	03 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2019

No quadro 2 anterior, observa-se que as participantes são profissionais do sexo feminino, na faixa etária entre 22 e 46 anos de idade. É comum em nossa cultura classes da educação infantil terem como regentes, professoras mulheres. Elas possuem curso superior em Pedagogia e uma delas além da formação em Pedagogia, cursou Artes. Essa formação complementar pode agregar ainda mais qualidade à prática pedagógica em questão. O tempo de experiência na docência das professoras é, também, variado. Por coincidência a professora mais nova tem apenas um ano de experiência e a professora com a maior idade tem, também, maior tempo de experiência (21 anos). Todas elas cursaram Libras e o tempo destinado a esse curso foi também diversificado. As professoras cursaram Libras entre 6 meses e 4 anos.

Nos diálogos com as participantes, elas relataram que tomaram a decisão de cursar Libras por diferentes motivos. Diane (35) por sua filha adolescente ter perdido a audição em

um acidente automobilístico, Ana (22) por terem recebido crianças surdas em suas classes e Gislene (46) por ter chegado seu neto surdo. Ana (22 anos) relatou

“quando recebi uma criança surda na sala, fiquei desorientada sem saber o que trabalhar com ela. Tentava me comunicar, assim com gestos simples como qualquer ouvinte, não funcionava muito bem. Sei que fiz pouco por aquela menina em termos de aprendizagem. Nem sabia para onde ia a Libras”

Nessa perspectiva, Marques, Barroco e Silva (2013, p. 515) ressaltaram que o “ensino de Libras promove o desenvolvimento psicomotor, com atividades significativas e contextualizadas, além de socialmente úteis [...]”. Eles ressaltam, ainda, que:

[...] o uso dessa língua é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em sujeitos surdos e ouvintes. Como primeira língua para sujeitos surdos, a Libras é a porta de entrada para as informações do ambiente e da cultura em que vivem e para apropriação de conceitos que estimulam e movimentam o desenvolvimento das funções tipicamente humanas (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 516).

No momento da entrevista, a professora Ana (22), com menos tempo de formação em Libras, relatou que em alguns momentos não consegue se comunicar em Libras com as crianças (surdas e ouvintes). Creio que preciso ampliar minha formação em Libras, pois fiz somente um semestre. Nesses momentos, a comunicação oral em Língua Portuguesa se torna padrão e aí privo as crianças surdas dessa comunicação. Neste ano de 2019, em seu segundo ano de docência, Ana (22 anos) recebeu duas meninas gêmeas de 4 anos de idade surdas e afirma que:

“Libras é uma língua complexa igual o Português... Temos de saber bem. É preciso mais tempo de aprendizagem para saber me comunicar mais com elas. Procuo falar e usar os sinais ao mesmo tempo com as crianças surdas e ouvintes o tempo todo, mas tem hora que não sei o sinal correto, aí eu não uso, só falo. É nesse momento que deixo a desejar nossa comunicação e fico angustiada, pois teria de fazer mais pelas meninas surdas”.

Com a narrativa anterior, a professora Ana (22) reafirma a necessidade de ampliar seu conhecimento em Libras. Parece que fica claro a importância de todos profissionais da educação da escola dominarem Libras e compreenderem as particularidades da educação das crianças

surdas, considerando que todas as crianças precisam se comunicar com todos os participantes da escola e serem efetivamente incluídas.

Ressalta-se, ainda, que apesar da professora Ana (22) ter apenas dois anos de experiência docente pareceu-nos bastante consciente de seu compromisso como educadora, pois externalizou sua angústia, quando não sabe usar todos sinais corretos para se comunicar com as crianças surdas de sua classe. Ana relatou, ainda, que o “*uso de Libras em sua sala de aula, considerando a presença de crianças surdas é uma oportunidade real de aprendizagem para essas crianças que estão em um contexto de aprendizagem e precisam interagir com seus pares ouvintes para se desenvolverem*”. Além disso, nessa fase da infância, as crianças estão bastante abertas à aprendizagem e precisam se comunicarem com crianças surdas e ouvintes na maior parte do tempo para internalizarem a Libras como “seu sistema de linguagem para se comunicarem entre si, como destaca Miranda” (2005, p. 22).

Por outro lado, a Professora Ana (22) relatou, também, que a [...]

“comunicação em Libras pode beneficiar todas as crianças de sua classe. Todas as crianças têm o direito de se comunicarem com seus pares e com os adultos e ao mesmo tempo é uma oportunidade para elas vivenciarem o processo de hominização, apropriando-se do conhecimento escolar. Já as ouvintes têm a possibilidade de aprenderem Libras como outra língua: inglês, espanhol, grego para a sua vida e poder incluir seus pares, crianças surdas na escola e na sociedade”.

Sendo o conhecimento linguístico um processo mediado, as propostas pedagógicas da escola precisam favorecer a essa mediação, contribuindo, assim, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

4. A ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados e a discussão dos resultados deste estudo tomaram como base a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Essa análise pode ser compreendida como uma “técnica” qualitativa rica e com potencial de desenvolvimento teórico no campo da Ciências Sociais, principalmente, em estudos com abordagem qualitativa” como ressaltaram Mozzato e Grzybovski (2011, p. 732).

A Análise de Conteúdo tem como objetivo aprofundar a significação, a partir de [...] “estratégias para garantir a descoberta dos sentidos e significados das narrativas dos participantes” (ROCHA; DEUSDARA, 2005, p. 310). Para analisar os dados, é fundamental que o pesquisador conheça o material a ser analisado, seguindo as etapas de: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, especialmente, a inferência e a interpretação dos dados. Nesse estudo, realizou-se a leitura flutuante para conhecer o material, a escolha das narrativas a serem analisadas e as interpretações dos textos transcritos das entrevistas e dos registros das observações participantes.

Essa etapa da pesquisa exige do pesquisador um esforço para desvendar o conteúdo latente das mensagens, bem como que expresse a criatividade, a intuição e a crítica em relação à interpretação dos dados. No tópico a seguir, apresentam-se os dados recolhidos, a partir das observações participantes e entrevistas semiestruturadas com as professoras, acerca do ensino de libras para crianças surdas e ouvintes nas classes de educação infantil.

4.1 Como ocorre o ensino e a aprendizagem em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes?

De acordo com as professoras deste estudo, o ensino de Libras é compreendido como um instrumento psicológico para as crianças de suas classes, sejam elas, surdas ou ouvintes, uma vez que a experiência vivida nessas classes promove a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir do uso de duas línguas para as crianças ouvintes e a de libras, para as surdas. Essa prática pedagógica pode se tornar, ainda, mais rica para as crianças dessas classes, pois elas vivenciam e aprendem os conteúdos previstos no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal para essa etapa da educação infantil na escola e ainda mais em um contexto de imersão no uso da Libras. Nessa direção, a professora Gislene (46) relata que trabalha com Libras em sua prática pedagógica, do seguinte modo:

*“busco mediar e intervir na zona de desenvolvimento proximal de todas as crianças da classe com o ensino de Libras, pois ao mesmo tempo falo e uso sinais como recursos mediadores nas rodinhas diárias, na contação de histórias infantis com livros ou outro recurso didático e atividades de pintura, desenhos livres, contagem e recortes de gravuras, chamada e no trabalho com o alfabeto de sinais
Observo também as potencialidades das crianças, quando faço atividades de reconto das histórias ouvidas. Essa atividade exige habilidades de reconstrução e reelaboração do texto, pois elas não conseguem memorizar integralmente o texto ouvido uma única vez.*”

Com o reconto, elas reconstroem aquilo que ouviu e marcou de forma mais significativa e expressa utilizando a imaginação e criatividade”

Na narrativa da Professora Gislene (46), ficou claro que ela tem um posicionamento ativo como mediadora do conhecimento junto às crianças, de acordo com as ideias de Vygotsky (1997), pois busca sempre “*mediar e intervir na zona de desenvolvimento proximal de todas as crianças da classe com o ensino de Libras [...]*”. Além disso, ela interfere na zona de desenvolvimento proximal, apresentando às crianças dessa etapa, atividades coerentes com o processo de ensino e aprendizagem, “*ao mesmo tempo falo e uso sinais como recursos mediadores, principalmente, nas rodinhas diárias, na saudação aos colegas (bom dia, dia da semana, como está o tempo, quantos somos? entre outros), na contação de histórias infantis com livros ou outro recurso didático e atividades de pintura, desenhos livres, contagem e recortes de gravuras, chamada e no trabalho com o alfabeto de sinais” e brincadeiras*, considerando que a aprendizagem em Libras está em curso e sendo internalizada de diferentes modos, apesar das crianças estarem na mesma faixa etária das crianças. Outro aspecto que merece destaque para o planejamento do professor diz respeito à importância do nível potencial, considerando que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda é muito mais indicativo do seu desenvolvimento do que aquilo que consegue fazer sozinha” (MIRANDA, 2005, p. 12).

A professora Diane (35) diz que utiliza a Libras durante todo tempo na classe:

No início do ano, combinei com as crianças e suas famílias de ensinar a todas elas Libras por ter recebido um menino surdo. Ele é bastante alegre e queria se comunicar com os colegas. Parecia que ele não entendia que os colegas ouviam e ele não. Como os colegas não conseguiam interagir com ele, Bruno começava a gritar e a agarrar os colegas e até em alguns momentos, machucou alguns deles. Após essa decisão, as crianças ouvintes ficaram muito interessadas nos sinais da Libras. Hoje, eles já conseguem ter uma comunicação mínima com o colega surdo e as atividades pedagógicas seguem com mais tranquilidade com a participação de todos.

As famílias apoiaram muito esse encaminhamento e veem como uma inovação que trará benefícios por tornar seus filhos mais capazes de incluir pessoas surdas. Mas isso só foi possível por eu ter formação em Libras. Creio que todos nós estamos ganhando no processo de aprendizagem e desenvolvimento nesse ano.

Já a professora Ana (22) relatou que tenta utilizar a Libras durante todo tempo na classe, mas como ela já falou anteriormente, não consegue, ainda, saber todos os sinais. Ao mesmo tempo, procura se esforçar para ampliar sua aprendizagem e o uso da língua na classe como, por exemplo: quando inclui, no planejamento pedagógico, uma contação de história infantil ou assistir a um vídeo com as crianças, ela prepara a condução da atividade com antecedência em Libras. Em sua narrativa, ela relata que:

Nesse ano, estou com duas meninas gêmeas surdas na classe. Uma ajuda a outra na classe com os sinais e fazem companhia uma para a outra. Quando propus utilizar a Libras em nossa prática pedagógica, duas mães vieram falar comigo que não queriam que seus filhos ficassem nessa escola, pois eles poderiam ficar prejudicados já que eles falam e ouvem. Esse problema foi resolvido logo na primeira reunião com os pais, quando expusemos o que era LIBRAS e seus benefícios para inclusão de todas as pessoas na sociedade. As crianças trabalham com um pouco mais de tranquilidade e comunicam-se na medida do possível, porque são pequenos, com as surdas. Não sinto que eles tenham quaisquer problemas com as surdas em classe e com a Libras. Trabalham e brincam todos juntos, a surdez não parece ser um impedimento para a formação dessas crianças surdas e ouvintes (ANA, 22).

Os caminhos percorridos pelas professoras Diane (35) e Ana (22) e as crianças surdas e ouvintes parecem ser caminhos possíveis e todas as crianças estão aprendendo e desenvolvendo-se de forma integral, a partir dos conteúdos previstos para essa etapa na escola, especialmente, a socialização com seus pares. Somado a isso, as crianças têm a oportunidade de aprender noções de Libras em um contexto de bilinguismo. Esse contexto “refere-se ao domínio e uso de duas línguas. No Brasil, o bilinguismo para os surdos estabelece o uso da Libras, como primeira língua e da língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para surdos e os ouvintes, como uma segunda língua (MARQUES; BARRACO; SILVA, 2013, p. 511).

De acordo com as narrativas das professoras Ana (22) e Diane (35), o uso de Libras está tão integrado em suas práticas que mais parece uma brincadeira entre os participantes. Leontiev (2006) afirma que a principal atividade da criança pré-escolar, aquela que movimenta o desenvolvimento como um todo, é o brinquedo. Vygotsky (1996) ressalta, ainda, que a brincadeira opera com a imaginação e o simbolismo, ao mesmo tempo em que intervém na zona de desenvolvimento proximal. Em alguns momentos, as crianças ouvintes brincam de serem surdos e a comunicação em Libras está sempre presentes nesses momentos lúdicos entre

crianças surdas e ouvintes e alguns sinais são inventados com criatividade e imaginação por eles nesses momentos (GISLENE, 46).

Na narrativa de Ana (22), ela destacou que as crianças são pequenas, portanto, a forma de se comunicarem entre si pode ter ainda equívocos. Em Libras, alguns sinais exigem movimentos mais coordenados e aos poucos as crianças vão aprendendo. De acordo com Felipe (2009), a Libras – língua de sinais - conta com cinco parâmetros importantes para a realização correta dos sinais, a saber: configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento, expressão facial/corporal. E esses sinais não são iguais ou sinônimos aos gestos utilizados por usuários de línguas orais. Então, as crianças ouvintes precisam fazer distinções entre gestos e sinais.

4. 2 Que pontos positivos e dificuldades encontram no processo de ensino e aprendizagem da Libras em suas práticas pedagógicas?

Com base nas observações e entrevistas, foi possível constatar que as professoras confirmaram que há mais pontos positivos nessas práticas que dificuldades, pois as crianças surdas e ouvintes vivenciam práticas pedagógicas conduzidas por professoras comprometidas que buscam sanar as dificuldades em relação ao ensino de Libras no caso da Professora Ana (22).

Além disso, a professora (Diane, 35) junto com a gestora resolveram os problemas com as famílias que questionaram no início do ano sua prática pedagógica em Libras. Hoje, a professora é apoiada por todas as famílias, pois as crianças, quando retornam a sua casa manifestam aprendizagem sobre os conhecimentos trabalhados, elas reconhecem a qualidade do trabalho docente.

Em relação às dificuldades, observou-se que as professoras para criarem práticas pedagógicas com qualidade precisam produzir e adaptar muitos materiais didáticos, pois há carência de materiais atrativos para a educação infantil no mercado e na escola para um planejamento criativo e inovador para essa etapa em Libras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar, aqui, que as professoras se propuseram realizar práticas pedagógicas inclusivas, especialmente, bilíngues para oportunizarem uma efetiva experiência de inclusão das crianças surdas e transformarem a formação cultural das crianças ouvintes em pessoas que possam incluir pessoas surdas além da escola em um mesmo contexto. Merece

destacar que essas professoras são profissionais competentes e compromissadas com a educação das crianças nas práticas pedagógicas, mas só puderam se lançar a tal desafio, porque tinham formação especializada em Libras - língua de sinais que realizaram por conta própria.

Foi interessante observar que as professoras deste estudo realizaram uma prática bilíngue com os conteúdos previstos para essa etapa da educação em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras, de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica (2018) da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Acredita-se que os avanços na educação da criança surda foram influenciados pelos marcos legais e a presença de Programas educacionais do Distrito Federal. No entanto, ressalta-se que se tornam essenciais ampliar políticas públicas educacionais para fortalecer a formação de professores em Libras e valorizar todos os professores para garantir o direito à educação de todos os brasileiros, bem como fortalecer o Programa de educação precoce nas unidades da rede pública de ensino, pois quanto mais cedo os surdos participarem de Programas educativos, maiores serão suas chances de inclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Trad. Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BIAGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré escolas, **Revista Criança**, 44, 2007.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05 de outubro de 1988, Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 36 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação**. SEEDF: Brasília, 2018.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico. 9ed., Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora. 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S; SILVA, T. S. A. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 19, n (4), p. 503-518, out-dez, 2013.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Revista em Revista**, 13 n(1), p. 7-28, jul 04/jul 2005.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Summus, 1993.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise de Conteúdo: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Revista Alea**, v. 7, n(2), jul-dez, p. 305-322, 2005

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Porto Alegre: Art- med, 2012

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 2001.

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 1997.

ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINAR EM SALA DE AULA

Allan Gomes dos Santos¹
Luis Ortiz Jimênez²

RESUMO

Este trabalho foi motivado num primeiro momento por nossa prática profissional na docência em Educação Básica, onde descrevemos como o ensino da Matemática com o passar do tempo tem evoluído, mostrando-nos novos comportamentos entre docente e discente na intervenção do ensinar e aprender em sala de aula. O objetivo principal é propor uma nova estratégia de ensino-aprendizagem da matemática. Assim, procuramos investigar se uma nova abordagem para o ensino da matemática, baseada na Educação Matemática e contextualizada numa relação de negociação/persuasão na aprendizagem, envolve a estratégia do aprender com a postura discente do olhar e ouvir sem copiar quando o professor estiver persuadindo e negociando em seu ensinar. Tal abordagem foi fundamentada na observação do profissional em de sala de aula. Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação caracterizada pela colaboração e negociação entre os integrantes da intervenção. Foi realizada com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde buscamos trabalhar aspectos em que poderíamos verificar e refletir para uma transformação no ensinar e no aprender. Os resultados formais e informais mostram que a inserção desta estratégia de ensino cria um ambiente de sala de aula com maior participação e interação por parte dos alunos, promove a empatia com a área de estudo e coopera para um aprendizado mais significativo e prazeroso da matemática, contribuindo para uma maior confiança entre os principais agentes da educação, o professor e o aluno.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da matemática, Postura docente e discente, Negociação e Persuasão na aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea dentro de um contexto de transformações nos mais diversos sentidos nos faz enxergar na Educação uma fonte de realidade a ser refletida sobre seu papel e, além disso, nos propõe novos rumos, alterando de forma significativa os antigos paradigmas educacionais e disseminando novas concepções para o conhecimento humano. Neste sentido, a educação tem sido compreendida pelos diversos setores da sociedade e, frequentemente, apontada como “estratégica na possibilidade de ser geradora de uma transformação que permita à sociedade superar todos os seus impasses”, segundo

¹Professor- Mestre/Doutorando. Licenciado em Matemática/Pedagogia (UNIR). Especialista em Instrumentação Ensino Matemático (UFF) e Mídias em Educação (UFAL). Mestre em Modelagem Computacional do Conhecimento (UFAL). Docente do Curso Normal – Instituto de Educação – 15ªGERE - SEDUC-AL/

Professor Ensino Fundamental séries finais - SEMED-AL. Doutorando em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). rraav5@yahoo.com.br;

²Professor Orientador Doutor Titular pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA) e professor Titular Universidade de Almería (UAL) - Espanha. tutorias.uaa.ortiz@gmail.com;

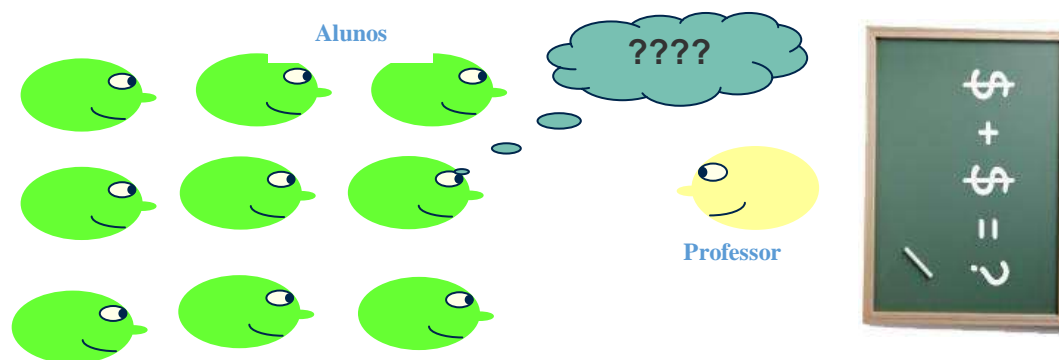
(BARBOSA, 2005, p.1). Que ainda descreve que: “... a educação, hoje, sofre grande pressão no sentido de sua transformação e enfrenta o desafio de ser repensada e de promover mudanças no seu papel, finalidade e inserção social”.

Acompanhando estas transformações, seja para mudanças sociais ou para diminuir as dificuldades educacionais, e, visando caminhar neste horizonte de novas tendências científicas, buscamos investigar, dentro de nossos objetivos, a contribuição que uma estratégia metodológica apoiada nos suportes teóricos e práticos da educação matemática e negociação/persuasão na aprendizagem, que agem em aspectos essenciais para aprender a matemática e, ainda, aponta para a criação de uma nova postura do discente dentro de sala de aula para um melhor desenvolvimento do conhecimento matemático.

Portanto, nosso foco principal que é propor uma nova estratégia de ensino-aprendizagem da matemática em sala de aula, requer, através de um caminho com ações, construir transformações e alterações que permitam que o aprender da matemática supere impasses, tanto nos contextos científico quando utilizado como pesquisa, social quando acontece a mudança de comportamento e educacional com os resultados obtidos. Ao mesmo tempo, nossas inquietações se entrelaçam aos nossos propósitos que queremos, como: qual a relação entre a negociação/persuasão na aprendizagem da matemática? É importante propor uma nova postura metodológica de estudar os conteúdos matemáticos em sala de aula? A matemática necessita de novas metodologias para o seu fazer ensinar e aprender?

Na busca de novos mecanismos que movimentem o ensino e aprendizagem da matemática, nosso novo paradigma do ensino da matemática coloca o professor com uma postura de educador do processo (Figura 1), onde o processo caracteriza-se por colocar o elemento negociador (professor) de frente, olhando para o aluno, compartilhando e construindo o aprendizado de acordo com as necessidades do educando, que por sua vez, também, se coloca de frente ao professor e, este também buscando interagir de forma colaborativa e cooperativa prestando atenção, empregando a postura do ver e ouvir, e não copiando no momento da explicação dos conteúdos. Há, portanto, o imperativo do convencimento e motivação da turma quanto ao benefício da ação docente através da negociação, do controle, da persuasão, da sedução e da empatia (TARDIFF; LESSARD, 2005).

Figura 1: Metodologia proposta



Fonte: Figura construída

Na construção deste ambiente de estudo, nosso objetivo é verificar se o ensino da matemática promove um desequilíbrio entre a realidade do contexto do aluno e de seus estudos, e, assim, propormos um novo paradigma através da integração, da participação do discente com uma nova postura do querer “ver e ouvir” e, portanto passar a aprender de fato em sala de aula; assim como também, o professor deverá ter uma nova postura de negociação e persuasão como instrumentos de construção da busca de conhecimento. Além disso, temos a certeza que o ensino da matemática, dentro do contexto científico, social e educacional, necessita de novas estratégias, métodos, técnicas ou outras formas que desenvolvam melhores condições de motivação, estímulo e melhoria do aprender, entender da matemática.

Em virtude disso, verificamos que é possível ampliar os espaços, para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de maneira aberta, em que professor e alunos interajam com alegria na geração contínua dos novos conhecimentos e esta nova estratégia de ensino favorece de forma a que tanto o professor como o aluno ocupem papéis principais e ativos, pois caminhando juntos articulam o enlace entre a percepção da importância da construção do conhecimento matemático e o entender que a matemática pode ser aprendida percebendo sua utilidade dentro e fora da escola. Segundo (MALUCELLI & COSTA, 2003, p.59) “... o trabalho do professor consiste em propor ao aluno uma situação de aprendizagem, para que ele elabore suas respostas, suas estratégias e seus conhecimentos”.

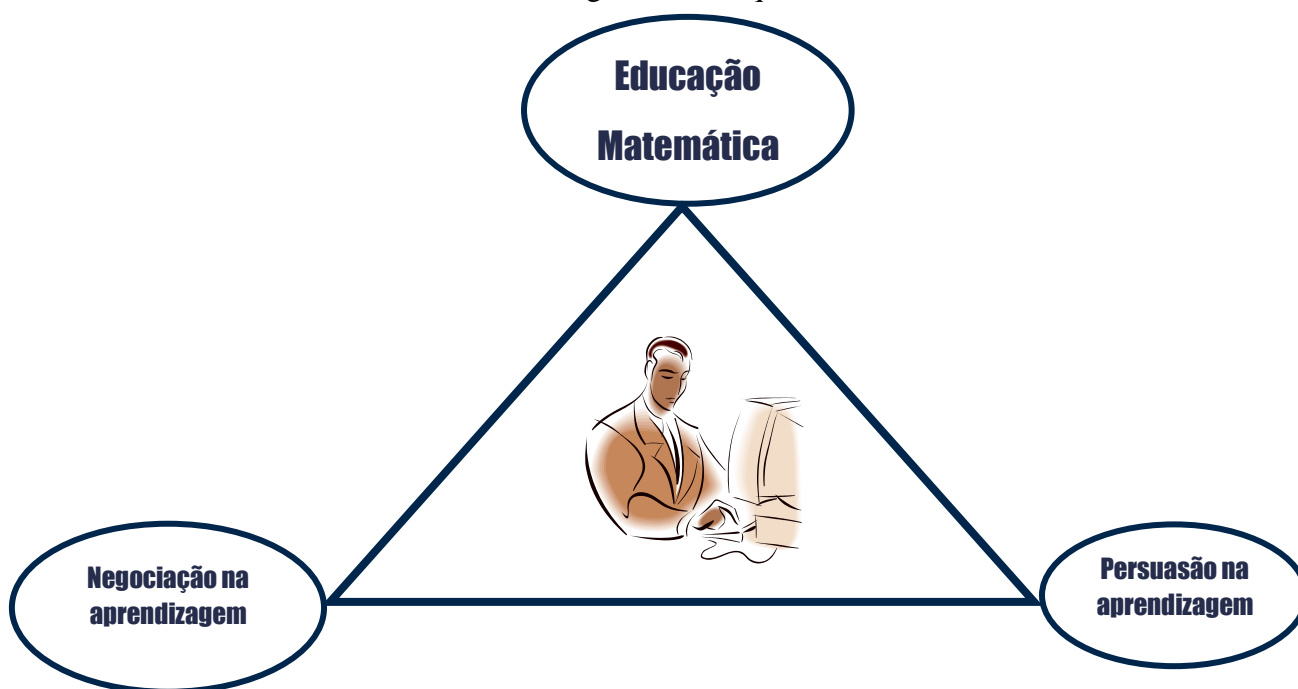
Ainda, nesse sentido, os professores que ensinam matemática devem estar atentos às necessidades que vá ao encontro dos objetivos e finalidades de uma educação transformadora e cidadã. Assim, Santos (2017) afirma que: [...] concebemos o professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional e não como um sujeito passivo diante de formações prescritivas e esvaziadas de sentido (SANTOS, 2017, p. 35).

PROPOSTA E ABORDAGENS TEÓRICAS

O objetivo dessa pesquisa é apresentar uma breve descrição de uma nova atuação profissional do professor de matemática. Em sua execução, levamos em conta nossas atividades exercidas, angústias e vontade de mudar os resultados dos rendimentos dos alunos, construção da empatia com a área de estudo. Portanto, desenvolvemos uma estratégia didática de sala de aula que busca uma melhor postura discente no seu fazer aprender e sua identificação com a disciplina matemática e seu contexto de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, nossa proposta busca mostrar que o fator da observação e participação colaborativa da explicação didática em sala de aula, com o imperativo dos sentidos ver e ouvir, envolve uma estratégia que propõe fomentar o processo do aprender. Os alicerces teóricos da Educação Matemática em conjunto com negociação/persuasão na aprendizagem podem contribuir para desenvolver as condições necessárias para uma nova postura entre os agentes de sala de aula, ou seja, professor e alunos, proporcionando assim, melhor aprendizado dos conteúdos específicos.

Figura 2: Enfoques teóricos



Fonte: Figura construída

Educação Matemática

Quando falamos em ensino da Matemática, nos vêm à mente diversas questões como, por exemplo: O que está prejudicando o aprendizado da matemática? Quais são as inadequações do ensino de matemática em relação ao conteúdo, à metodologia de trabalho e o ambiente em que se encontra inserido o aluno? Quais as principais diferenças entre o ensino tradicional e as novas tendências no ensino da matemática? A falta de compreensão e domínio

dos pré-requisitos fundamentais traz prejuízos ao aluno em obter um bom desenvolvimento nas aulas de matemática?

Refletindo acerca dessas questões e inúmeras outras, podemos perceber que a metodologia tradicional (figura 3), empregada com frequência no ensino da matemática, não acompanha o desenvolvimento das novas perspectivas da Educação nem a formação social ou profissional são adequada às realidades atuais da Sociedade.

Figura 3: Metodologia tradicional ensino da matemática



Fonte: Revista Construirnotícias nº34 ano 2007 p.63

No entanto, sabemos que esse método de educar, se aplica na maioria das nossas escolas, especialmente no ensino da matemática. Como resultado imediato, verificamos o fracasso e a falta de empatia com esta área de estudo das mais variadas formas e condições, no aprender e até na construção do se identificar com a disciplina.

Além disso, esta configuração pedagógica busca fortalecer a matemática como ciência e viabilizar ações pedagógicas que descrevam atitudes de negociação como mecanismo de propor motivar, estimular, respeitar e desenvolver não somente uma ação de ensino e aprendizagem, mas, sim, uma interação que desenvolva o elo entre o que vai ensinar ao que se deve ensinar, e por que não, para que ensinar. Além do mais, promover práticas pedagógicas mais próximas da realidade do aluno, coordenando planejamentos, conteúdos propostos e uma melhor interação na relação aluno/professor, são mecanismos que a Educação Matemática busca desenvolver numa essência colaborativa da aprendizagem que visualize coerência na contextualização de seu aprendizado e a materialização de seus conteúdos, muitas vezes dentro das inovações do ensinar e aprender. Isto fica muitas vezes sendo questionado pelo contexto desta disciplina que por muitas vezes a relação

professor/conteúdo/aluno não viabiliza uma forma lúdica, prazerosa ou significativa, partindo do interesse e utilização prática do alunado.

Negociação na aprendizagem

O papel da negociação na aprendizagem poderia ser a de um professor que, expondo objetivos suficientemente sérios, mostra-se livremente disposto a discutir com os seus alunos a forma como a interação de ensino deve prosseguir e o que se pode considerar como uma solução aceitável para um determinado problema (FLORES, 2005).

Entretanto, a posição teórica tradicional (Figura 3), em oposição à abordagem da aprendizagem como negociação (Figura 4), frequentemente, é aquela que vê a aprendizagem como transferência de conhecimento. Então, a sala de aula precisa deixar de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento, da necessidade de aprender de uma forma constante e permanente baseada na investigação real, global, através das autoestradas da informação (PONTE, 2001). Nosso modelo de proposta pedagógica, caracterizado pela Fig. 4, propõe um ensino/aprendizagem mais colaborativo e interativo, fruto da negociação entre professores e alunos buscando a construção do conhecimento, construindo um ambiente baseado na realização de discussões de temas específicos de sala de aula, sempre com o intuito de promover a aprendizagem matemática fundamentada na ação e reflexão e, assim, motivando e instigando os interesses dos alunos.

Figura 4: Estratégia de ensino proposta na relação professor/aluno



Fonte: Revista Construirnotícias nº35 ano 2007 p.53

Assim sendo, um dos problemas na definição do papel da negociação no contexto escolar para a aprendizagem é o desenrolar das relações entre o professor, o aluno e o conteúdo. Nesta perspectiva o professor se coloca como mediador do processo de ensino, recaindo sobre ele o gerenciamento de diversos aspectos, como: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, a quem ensinar. Nesta posição, poderão surgir ou resolver conflitos no processo ensino-aprendizagem, mas sua postura, de coerência e conhecimento o favorecerá a

desenvolver estratégias didáticas de negociação que ao serem adotadas, o possibilitará resolvê-los.

Dentre o todo aqui mencionado, evidenciar o importante papel de se negociar na construção da aprendizagem em sala de aula é promover um processo de aprendizado com interações para uma junção de aquisição de conhecimentos que, acomodados num processo dinâmico de construção cognitivo, faz a solidez de um aprendizado que mencionamos ser “sólido” ou verdadeiro.

Persuasão em aprendizagem

A persuasão da prática docente em nossa intervenção pedagógica procura fortalecer o contexto da negociação e promover as condições necessárias para o melhor desenvolvimento da aprendizagem no cenário de sala de aula. Portanto, devemos compreender o processo de construção do conhecimento nessa interação, professor e aluno, quando analisamos nossa capacidade de expressão verbal e a influência que o nosso discurso possa exercer sobre nossa proposta de mudar a postura dos alunos em se comportar e aprender perante o desenrolar da aula. Além disso, o discurso persuasivo pode ser caracterizado pela alternância de vozes e significados, com movimento de argumentação e contra argumentação pela abertura para o diálogo e diferentes maneiras de compreender e significar o objeto das situações de negociação (BAKHTIN, 2010).

Devemos ficar atentos às características e objetivos que podem oferecer essa importante ferramenta da argumentação que, sendo bem utilizada, pode se tornar um poderoso instrumento na vida e, também, no contexto educacional. Portanto, para persuadirmos alguém, devemos procurar conquistar esta pessoa utilizando uma comunicação agradável, com um relacionamento de empatia e, ao mesmo tempo, apelando sempre para suas emoções e sua vontade num contexto que o exercício do diálogo crie uma atitude favorável para aprendizagem.

Para Frant & Castro (2001), a aprendizagem da matemática ocorre de modo análogo à aprendizagem de coisas do cotidiano, via linguagem. Então, num ambiente onde se privilegia a aprendizagem colaborativa, num modelo de negociação colaborativa, os alunos podem expor seus pontos de vista, argumentar, buscar consensos, estabelecer metas comuns, desenvolver habilidades de comunicação, ter interesse em buscar mais e mais informações para defenderem suas ideias, expressar emoções e sentimentos pessoais.

Estratégia didática desenvolvida em sala de aula

Nossa estratégia didática vem fortalecida pelos elementos acima mencionados, e tem como público alvo os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Município de Maceió/AL. Nossa atividade pedagógica vem sendo realizada de forma reativa ao contexto de ensinar a matemática em sala de aula deste o ano de 2010, mas, acreditamos, que a partir de 2015 buscamos realizar este processo educativo de forma continua até a presente data. Nos anos de 2016 e 2017 analisamos de forma informal suas ações e resultados. Iniciamos uma análise formal com dados coletados a partir de 2018.

De forma temporal, nossa estratégia didática vem se fortalecendo através de ações e atitudes que vem sendo desenvolvidas dentro de sala de aula, entre professor e aluno. A estratégia de ensino é que ele preste atenção na explicação dos conteúdos apresentados sem a “mania” de está copiando simultaneamente e, assim, alcançar condições de um objetivo ou resultado melhor, com empatia ao que aprende. Cenário este que privilegia o prestar atenção do momento da explicação da aula, sem copiar. Postura esta dos alunos que vem nos mostrando um ambiente de aprendizagem que envolve o ensino da matemática numa ciência mais próxima, fácil e significativa em seu estudo, fazendo desta ação didática um novo horizonte para facilitar a compreensão dos seus conteúdos específicos.

Esta estratégia, como proposta pedagógica, enfatiza que a relação professor/conteúdo/aluno no contexto de sala de aula é um fator de extrema importância na contribuição de uma melhor aprendizagem da matemática e de sua empatia pela disciplina, onde empregando essa maneira diferenciada de ensinar seus conteúdos e, conjuntamente, favorecendo com que os alunos tenham uma nova postura e novas atitudes para receber estes ensinamentos, reflita, num manejo de educar que refaça o estudo da matemática como disciplina e conhecimento neste processo da ação docente de ensinar, ou seja, valoriza o papel do professor em explicar seus conteúdos durante suas aulas, e numa nova visão e postura dos alunos, de ver e ouvir simultaneamente o desenvolvimento das explicações dos conteúdos apresentados sem copiar, reproduzindo assim atitudes que estimulam formas de questionar, perguntar, errar, discutir e formular a sequência das lógicas na construção do entender e do não decorar. Na matemática as regras/fórmulas são lógicas, então, devemos não necessariamente decorar, mas aprender a estudar através das sequências de compreensão e suas relações do que se está observando e, assim, compreender que a aprendizagem da matemática é um processo de prestar atenção e que depende da observação como fator de aquisição de conhecimento.

Carvalho et al. (2007, p.14) corrobora nossa proposta ainda mais dizendo que:

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

[...] é a partir dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula que eles entendem o que se apresenta em classe [...] os alunos trazem para a sala de aula conhecimentos já construídos, com os quais ouvem e interpretam o que falamos. Esses conhecimentos foram construídos durante sua vida através de interações com o meio físico e social e na procura de explicações do mundo. [...] a criança constrói de maneira espontânea conceitos sobre o mundo que a cerca [...] esses conceitos em muitos casos chegam naturalmente a um estágio pré-científico com uma certa coerência interna.

Além disso, esta nova visão de transformação do aprender matemática é fortalecida com um manejo da forma do assistir uma aula de matemática (figura 4) priorizando a explicação do professor e não, simultaneamente, “baixando a cabeça” para copiar o assunto proposto deixando em segundo plano o “visual” das relações explicação/entendimento e dúvida/pergunta/resposta. Não pretendemos em nossa proposta coibir o copiar ou o transcrever dos assuntos/exercícios apresentados em cada conteúdo matemático em sala de aula, pois temos a compreensão que esta ação de estudo fortalece o entender e faz uma melhor memorização dos assuntos propostos. Mas, o novo cenário de relacionar o ouvir e o ver ao mesmo tempo, como uma postura do assistir uma explicação de uma aula de matemática, revelam novos padrões do querer aprender e do construir sentidos a questionamentos internos do estar ou não aprendendo ou se tem lógica ou coerência nas explicações, a qual possibilitará que o conhecimento matemático seja algo acessível e com o seu uso ou exercícios a memorização desses conhecimentos fortaleçam a aprendizagem de forma mais significativa.

METODOLOGIA

Este trabalho é desenvolvido por um docente em exercício em sala de aula que incomodado com os maus resultados e falta de identificação dos alunos com o estudo em geral e da matemática, busca investigar essa problemática no âmbito escolar com ações que visam agir de forma direta, através da estratégia pedagógica Negociação/Persuasão com seus alunos. O estudo envolveu uma pesquisa descritiva, empregando o instrumento questionário, para melhor sedimentar as conclusões de nossa proposta e refletir sobre os caminhos realizados.

Dentro da articulação pedagógica para melhorar nossa performance com a matemática e a empatia com a área de estudo, tivemos como público alvo 02 (duas) turmas de 9ºs anos do turno vespertino da disciplina de matemática, perfazendo um total de 87 alunos matriculados. Neste contexto, os procedimentos empregados nesta intervenção pedagógica se processam pela caracterização da colaboração e negociação entre os integrantes da pesquisa, e, assim, observar, refletir, desenvolver e avaliar sua eficiência de forma formal e informal como um

processo contínuo de verificação e ação para obtenção de resultados mais amplos e consistentes na aprendizagem da matemática.

Assim, definimos que nossa proposta metodológica, a pesquisa-ação, surge de uma forma de ação planejada de caráter educacional no contexto de sala de aula e entre seus autores. A sua utilização possibilita que seus participantes tenham condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva e, ainda, possibilita que o professor em sua execução do processo intervenha, analisando-o e monte seu objetivo de forma a mobilizar os alunos num canal de reflexão conjunta e participativa sobre as ações e atitudes desenvolvidas.

Neste contexto, nosso procedimento didático promove condições para ações e transformações de situações dentro da sala de aula, e, assim, segundo (THIOLLENT, 1985, p. 14):

“a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Ainda, para alcançar os objetivos previstos sempre tivemos a preocupação de verificar se ações desenvolvidas estavam tendo sucesso e, portanto, traçamos procedimentos de observação, como: a) verificar se melhorou a identificação com a disciplina; b) obtenção de resultados consistentes e com aprendizagem; c) melhoria do comportamento de sala de aula; d) desenvolvimento da postura de perguntar e discutir em sala de aula; e) diminuição do receio ou medo da disciplina; f) análise de resultados obtidos nas aprovações mensais e anuais; g) conversas informais com o corpo docente e pedagógico da escola a respeito do crescimento e gosto dos alunos com a disciplina e dentre outras. Enfim, este acompanhamento avaliativo da proposta vem sendo realizado deste 2015.

Então, para entender nossa proposta, isso depois de alguns anos realizando abordagens informais, ao término do ano de 2018 foi realizada uma pesquisa classificada como exploratório-descritiva, com uma abordagem quantitativa, onde buscamos obter dados de nossa estratégia pedagógica como objeto de investigação. Além disso, era necessário verificar se o caminho traçado por nossa estratégia de ensino estava sendo efetivo, transformando a forma do aprender de forma objetiva, então, propomos uma pesquisa de campo como apoio estatístico na obtenção de respostas que referenciasse todo o contexto de mudanças por parte dos alunos. Empregamos o instrumento avaliativo, questionário, com 05 (cinco) perguntas fechadas destinadas o corpo discente público alvo de nossa pesquisa. A coleta dos dados ocorreu num momento único com 77 (setenta e sete) alunos presentes.

Os alunos participantes da pesquisa, presentes na classe, responderam ao questionário de análise referente à postura, crescimento pessoal, gosto e aprendizagem em relação à disciplina de Matemática e, portanto, o nosso intuito era de promover um processo decisório que venha pensar num futuro com resultados e objetivos, e que mostre a finalidade deste trabalho que é verificar se a estratégia didática de ensinar a matemática com uma nova postura dos pesquisados em ver e ouvir sem copiar seria alcançado com a análise das respostas pesquisadas.

Reafirmamos que nosso método passou por um período de observação direta e indireta anterior a este processo formal de coleta de dados, onde de forma informal fizemos o levantamento de informações que foi realizado e desenvolvido através das participações, dos resultados obtidos nas avaliações e reações positivas em relação à estratégia aplicada. Então, neste diagnóstico inicial informal, o planejamento para novos passos de nossa proposta de sala de aula tiveram os objetivos de continuar estimulando as reações e atitudes que os participantes de maneira coletiva e no agir participativo expressavam de forma evolutiva.

Portanto, havia uma necessidade de verificação de como nossa estratégia de ensino e aprendizagem estava evoluindo em sala de aula, e, assim, de forma formal construímos as condições necessárias de investigação para termos condições de entendermos que pontos estavam sendo positivo ou se precisaríamos melhorar em algum aspecto. Pelo fato de desenvolver uma pesquisa que trata do fazer ensinar e aprender em sala de aula buscou-se, através de uma pesquisa de campo com a utilização de instrumentos estatísticos, como observação (diretas e indiretas) e questionários previamente estabelecidos, o diagnóstico das situações que nos mostrasse a real dimensão de nossa proposta pedagógica.

Este levantamento primário de dados nos deu uma compreensão/interpretação sobre os rumos de nossa estratégia pedagógica, e, portanto, determinaram quais os caminhos futuros que poderão ser seguidos. Esta análise poderá ser complementada/reformulada de acordo com as interpretações/discussões/avaliações que trarão à nossa proposta, e, complementadas, com nossas observações contínuas dentro de um contexto coletivo de atitudes, conversas, reações e sugestões no desenvolvimento de nossa prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa estratégia de ensino mostrou-se eficaz, pois permitiu que muitos alunos alcançassem melhores resultados, não só nas notas das avaliações, mas também na compreensão da disciplina matemática, de forma mais segurança e significativa. Os resultados

obtidos indicam e realçam que é possível usar os temas Educação Matemática e Negociação/Persuasão como recurso para o ensino da Matemática, considerando que o comportamento dos alunos pode ser melhorado com um ambiente de colaboração e negociação. Este olhar conclusivo mencionado se deu de forma informal, onde desde 2015 acompanhamos o processo de diferentes formas: observação direta e indireta, postura e atitudes internas e externas de sala de aula, resultados formais e informais de aprovações e avaliações, melhor assiduidade nas aulas, diminuição de conflitos e problemas de comportamento, mostrando-nos resultados mais que positivos.

A pesquisa foi desenvolvida e realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, Município de Maceió/AL. Participaram do estudo respondendo o questionário 77 alunos das 02 (duas) turmas dos 9º anos no decorrer do ano letivo de 2018. Verificamos pela análise feita que os alunos perceberam melhora e evolução em seu conhecimento com esta nova prática de ensino em sala de aula. Em outra análise, de forma informal, empregamos o instrumento da observação, onde percebemos que as turmas tiveram significativas melhoras de comportamento, no respeitar as normas e condutas de sala de aula.

O levantamento das informações contidas nas respostas dos alunos pesquisados revela a percepção deles quanto a diferentes aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem da Matemática em nossa proposta. Então, as respostas do questionário nos levaram a seguinte análise, que, conjuntamente, com as tabelas abaixo expressam a descrição os valores numéricos e percentuais obtidos a partir das apreciações e interpretações das respostas de cada pergunta aplicada no instrumento da pesquisa.

Tabela 1: Pergunta 1: “Em relação ao seu gosto pela Matemática, ele sempre foi?”

Respostas	(%)
Bom	13%
Razoável	20%
Fraco	51%
Ruim	16%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A tabela 1, pergunta sobre a relação do aluno com o fato de gostar da disciplina de Matemática. Relação esta que seria importante verificar para termos uma ideia das consequências futuras com nossa estratégia de sala de aula. As respostas dos alunos

demonstraram um perfil de uma não relação antiga de gosto pela matemática. A maioria (67% das respostas) optou pela resposta fraco/ruim na sua relação com a matemática, porém existe uma porcentagem relativamente grande (33%) que informaram bom/razoável em seu gosto pela disciplina e, portanto, podemos dizer que estes não estão distantes de seus estudos.

Existe uma falta de identificação ou entendimento desta disciplina e ser juntarmos as respostas de razoáveis com a resposta fraco e ruim temos mais de 80% que não possuíam uma boa relação ou identificação com a disciplina. Percebeu-se, também, numa forma de observação e perguntas que existiu por parte dos alunos uma expectativa e confiança em relação a nossa nova postura de ensinar e aprender, pois eles confundiram a pergunta do antes e o que estão hoje. Situação sanada no momento, mas que pode ter influenciado num contexto da visão da pergunta.

Tabela 2: Pergunta 2: “Em sua opinião, o professor de Matemática deve usar diferentes maneiras de ensinar a Matemática?”

Resposta	(%)
Sim	91%
Não	9%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A segunda pergunta procura descobrir se os alunos acreditam que os professores de Matemática devem usar diferentes maneiras de ensinar, pois iria nos dar uma ideia que nossa nova postura em sala de aula era algo desejado. Como podemos observar, a grande maioria (91% dos alunos) mencionou positivamente a resposta sim e acreditam que os professores devem melhorar nas estratégias do ensino da matemática. Verifica-se que uma pequena quantidade dos alunos espera melhoria nesta área de estudo (9%). Observamos, também, que fatores quantitativos e qualitativos foram diagnosticados nestas respostas obtidas. Objetivos foram alcançados, mudanças e conquistas ocorreram e, portanto, ações positivas foram criadas para que a maioria acreditasse em mudanças. A matemática necessita de atividades, ações e atitudes que mudem sua visão negativa e crie perspectivas em sua identificação, em seu estudo e no ato de aprender. Então, nossa proposta pedagógica de uma nova postura do discente em sala de aula, que gera todos os elementos elencados acima, pois observamos e reconhecemos os resultados obtidos, que o não copiar no momento que o professor leciona seus assuntos amplia o entender do que se ver e ouve e, assim, desenvolve uma melhor

aprendizagem. Portanto, este percentual de 91% que responderam Sim ficou claro que os alunos acreditam que o professor de matemática deve buscar utilizar maneiras diferentes de ensinar. Este grande percentual nos mostrou e criou-nos um sentimento de fortalecimento e estímulo a continuarmos com a prática de nossa proposta e da necessidade de sempre estarmos atento às mudanças em busca de construirmos um ensino mais prazeroso e significativo aos nossos alunos.

Tabela 3: Pergunta 3: “Na estratégia de ensino de prestar atenção às explicações e não copiar neste momento, você acredita que houve melhora na sua aprendizagem da MATEMÁTICA?”

Resposta	(%)
Sim	71%
Não	29%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A tabela 3 mostra que 71% dos alunos pesquisados responderam SIM e, assim, acreditamos que a estratégia didática de ensino de prestar atenção na aula e não copiar houve melhoras em seu aprendizado. Outro fator importante de constatação que nosso objetivo está sendo alcançado, pois se compararmos com o índice da pergunta 1 analisamos um bom crescimento e mudança de visão, apesar de termos apontado um possível desentendimento da questão. Este grande percentual (71%) projeta uma reflexão de grande importância que é esta nova alternativa de estratégia pedagógica no aprender da Matemática. Isso demonstra empatia com a área, autoestima que produz incrementos para uma aprendizagem da matemática mais significativa e de resultados mais positivos quando comparado ao seu gosto anterior. Também, demonstra que nossa condução didática em sala de aula tem resultados positivos e que os objetivos estão sendo alcançados.

Tabela 4: Pergunta 4: “Em sua opinião, como você avalia o seu gosto pela Matemática hoje?”

Respostas	(%)
Bom	17%
Razoável	58%
Fraco	19%
Ruim	6%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Na tabela 4 nos mostrou que 58% dos alunos avaliam seu conhecimento de matemática hoje razoável. Observando a resposta da pergunta 1 que apontava 20% nesta situação de seu conhecimento antigo, tivemos, novamente, uma boa melhora nesta amostragem. A situação demonstrada é de extrema positividade e a sinalização de que nossa proposta teve e tem consistência e expansividade em sua formatação. Além disso, tal percentual atingido nos mostra que os alunos pesquisados acreditaram nesta proposta pedagógica e didática de ensino de melhoria em seu aprendizado. Outro fator importante de constatação foi que nossos objetivos foram alcançados, pois se compararmos com os índices da análise da pergunta 1, podemos verificar várias melhoras em todos os quesitos respondidos o que nos mostra um incremento e mudança de empatia com a área de estudo e, porque não, em seu aprendizado.

Tabela 5: Pergunta 5: “Você acredita que a Matemática é importante para seus estudos e no seu dia-a-dia?”

Resposta	(%)
Sim	52%
Não	48%
Total	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Nesta pergunta apenas 52% registraram SIM, que acreditam que a matemática é importante em seus estudos e no dia-a-dia. Foi observado que os alunos entendem a importância do professor de matemática de melhorar suas aulas com umas novas alternativas pedagógicas que as tornem mais atraentes e significativas em sua forma de ensinar e que houve um incremento de quando comparado ao gosto anterior e atual pela matemática.

Neste sentido e aprofundando da análise, ficou claro que a importância do fazer diferente como professor em sua forma de ensinar e a criação de um ambiente de interação, aluno e professor, num contexto do prestar atenção ouvindo e olhando fez a diferença no entender melhor a matemática, pois 71% dos alunos pesquisados mostraram essa importância em suas respostas. Mas, foi diagnosticada uma preocupação na conjuntura de uma observação direta com os pesquisados e seus dados coletados, onde foi possível verificar que os alunos possuem, ainda, muitas angústias e incertezas sobre a disciplina matemática, sofrendo forte influência da falta de pré-requisitos das aprendizagens em séries anteriores e as metodologias empregadas nesses ensinamentos.

Assim, nossa análise geral nos mostra muitos acertos em nossas ações práticas e teóricas de suporte a nossa proposta, onde o prestar atenção e o não copiarem no momento da explicação, prestando e assistindo as aulas, resultou numa boa estratégia de ensino para área de ensino que necessita cada vez de inovações pedagógicas e vontade dos profissionais em fazer diferente. Apesar de nossa estratégia de ensino não ter muito tempo de aplicação, e, assim, precisamos de mais tempo para construir um enraizamento desta postura e desmontar atitudes erradas no assistir das aulas e, também, obter um apoio maior de outros colegas professores, nas séries anteriores, que entendam nossa proposta e desenvolvam nossa estratégia de forma conjunta para criar um entrelace entre as séries. Então, não se esconder com metodologias que cada vez mais continuam sendo apenas puramente expositivas, pois o profissionalismo docente perpassa além do precisar dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área e devem entrelaçar no cultivar os sentimentos do gostar e sentir amor no que deseja fazer do ensinar e aprender para exercer melhor seu profissionalismo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa procura apresentar uma estratégia de ensino didático para o contexto do aprender e gostar da matemática, empregando embasamentos teóricos da Educação Matemática e Negociação/Persuasão na aprendizagem, que de forma justaposta constroem condições para facilitar o aspecto sólido, significativo e atrativo na atividade de reforçar a aprendizagem matemática.

As dificuldades existentes com a matemática no Ensino Fundamental e Médio constituíram a grande motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Entretanto, sabíamos que algo deveria ser feito com o intuito de obter, dentre os muitos obstáculos, respostas e resultados que melhorassem essa área de estudo. Nossa pesquisa formal não se dirigiu para todos os segmentos observados, mas refletiu um meio de como acenamos para uma melhor compreensão dessas dificuldades no cenário que vivenciamos em sala de aula.

Diante da análise dos dados coletados podemos classificar nossa proposta como muito produtiva. A estratégia possibilitou maior relação entre os alunos e a disciplina e cumpriu com seus objetivos, pois trás retornos a quem ensina, aos alunos participantes, a escola como instituição educadora e a matemática como disciplina e ciência.

Nos resultados obtidos verificamos que o desenvolvimento da pesquisa promove a valorização dos agentes educacionais, o professor e o aluno, neste processo colaborativo de estratégia didática. Através de seus novos papéis dentro desta inquietante procura de melhoria

do ensino e aprendizagem da matemática, procuramos fazer com que os mecanismos fossem formalizados com o intuito de visualizar um processo dinâmico em sala de aula, no qual, obtenhamos melhorias nas condições do ensino de forma lúdica, interativa, inteligente, criativa e atraente.

Vale ressaltar que, ao longo da atividade, tentamos deixar também explícitos nossos objetivos de interação, compartilhamento e de colaboração no que se refere a uma nova visão do professor e sua relação com os alunos. É uma contribuição necessária para que nossos professores realmente engajados no processo ensino-aprendizagem da matemática possam reconhecer os méritos desse trabalho e, assim, após a sua leitura, perceber o seu instrumental para a sua ação docente, refletindo sobre sua prática pedagógica no sentido de aperfeiçoá-la. Assim sendo, este trabalho, em seu conjunto, é um modo de alerta contra os modos operantes desvirtuado do ensino e aprendizagem da matemática e, também, uma busca de respostas aos descontentamentos praticados por seus agentes na falta de uma maneira melhor de relacionamento, postura e ensino no espaço da sala de aula, e, assim, contribuir como instrumento de suporte à construção/negociação da aprendizagem que vai desenvolver e elevar a qualidade da Educação Matemática em nossas escolas.

Esses são desafios à realização desta proposta em sala de aula. A pesquisa apresentada, no entanto, mostra que a realização desta estratégia no contexto da aprendizagem do aluno é viável.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BARBOSA, Nanci Rodrigues (2005). **Mediação e Negociação de Sentido em Práticas de Educação a Distância Voltadas à Formação Profissional**. http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/672/2005/11/mediacao_e_negociacao_de_sentido_em_praticas_de_educacao_a_distancia_voltadas_a_formacao_profissional. Acessado em 10 de maio 2019.
- CARVALHO, A. M. P. et al. Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2007.
- CIFUENTES, J.C. Fundamentos Estéticos da Matemática: Da Habilidade à Sensibilidade. In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Filosofia da Educação Matemática: Concepções e Movimento** Brasília: Editora Plano, 2003.
- FLORES, C. Dias. **Negociação Pedagógica aplicada a um ambiente multiagente de Aprendizagem Colaborativa**. 2005. 121p. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.
- FRANT, J. B & CASTRO, M. R. **Pensamento combinatório: uma análise baseada na estratégia argumentativa**. In: Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

MALUCELLI, V. M. P. B; COSTA, R. R. **Inovações metodológicas e instrumentais para o ensino de Ciências e Matemática**. Curitiba: IBPEX, 2003.

PONTE, J.P. (2001). Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acessado em: 05 de junho de 2019.

SANTOS, Marilene Xavier. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam Matemática e construções de práxis pedagógicas**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: VOZES, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ENSINO DA ESCRITA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS PARA VALORIZAÇÃO DA LIBRAS COMO L1¹

Giany Paiva Pedrosa ²
Maria Márcia Fernandes de Azevedo ³

RESUMO

Muitos usuários de línguas de sinais utilizam a modalidade escrita da língua oral de sua região, porém no processo de tradução há perda de significado. Para fazer registros da língua de sinais, pode-se recorrer a mídias digitais, no entanto, há outro método pouco difundido, que é a Escrita de Sinais (*SignWriting*). Pensando em quanto a língua é beneficiada com sua modalidade escrita, e constatando que poucos surdos no RN conhecem a Escrita de Sinais, resolveu-se pesquisar um grupo do CAS – Mossoró / RN com o objetivo de entender sua aceitação, uso, percepção da importância e desejo em estudar. A pesquisa deu-se com alguns estudantes da referida instituição, através de um teste de conhecimentos prévios e outro de percepção posterior, intercalados com duas semanas de aula sobre o tema. Após análises dos questionários e aulas, percebeu-se que todos compreenderam a importância de utilizar a modalidade escrita de sua L1, além de terem relacionado-a a uma melhora de comunicação e aprendizado, e demonstraram interesse em continuar com o estudo. Infelizmente não existe uma ocasião formal em que este conteúdo seja transmitido para a comunidade surda. É necessário produzir material de literatura em Escrita de Sinais para que haja fonte de consulta, pois apenas com o contato constante é possível apropriar-se da modalidade escrita, e apenas com essa apropriação é possível manter registros que independam de mídias tecnológicas. Assim, entende-se que é importante ensinar a Escrita de Sinais desde o princípio da escolarização do sujeito surdo, valorizando sua cultura e, conseqüentemente, a Libras.

Palavras-chave: Escrita de Sinais, SignWriting, Libras, alfabetização em L1.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita em Língua Portuguesa e nas demais línguas orais, são dois aspectos que parecem estar intimamente ligados, quando se trata da norma culta. Quanto mais afinidade o sujeito apresenta com o mundo das letras, mais terá preocupações em cumprir as normas semânticas e gramaticais da língua falada. Esta é uma regra que se aplica a qualquer idioma oral, seja ele Português, Inglês, Espanhol ou Alemão. No entanto, ficam os questionamentos quanto às línguas sinalizadas.

Sabe-se que muitos usuários de línguas sinalizadas fazem uso exclusivamente da modalidade escrita da língua oral de sua região, o que não só traz uma desvalorização quanto à

¹ Parte de monografia apresentada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, intitulada “Percepção da Escrita de Sinais por Estudantes Surdos Participantes do CAS – Mossoró/RN”.

² Mestre, Graduada do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, giany.pedrosa@gmail.com;

³ Especialista, Graduada pelo Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará - UFC, maria.azevedo@ufersa.edu.br.

sua língua natural, como também ocorre uma quebra de sentido em relação ao que, de fato, o sujeito gostaria que fosse transmitido, uma vez que no processo de tradução ou interpretação sempre há alguma perda de significado.

Contudo, sabe-se que não há necessidade de recorrer à escrita da língua oral de um povo para fazer registros de sua língua sinalizada. Hoje em dia é bastante comum fazer uso de mídias digitais para isto, como, por exemplo, gravar vídeos ou registrar uma série de fotografias com a sinalização desejada. No entanto, há, também, uma outra forma de registro de línguas sinalizadas bastante prática e eficaz, porém pouco difundida, que são as escritas esquemáticas das línguas visuais-espaciais, formadas por conjuntos de desenhos ou signos próprios que remetem a sinais específicos, e, dentre elas, destacamos a Escrita de Sinais – ES (*SignWriting*®) criada em 1974 por Valerie Sutton, e que, por suas características particulares, pode ser utilizada em qualquer língua sinalizada que exista.

No Brasil, a Libras tornou-se uma língua reconhecida a partir de 24 de abril de 2002 com a publicação da Lei n.º 10.436, que dispõe sobre suas particularidades e registra, em seu Artigo Primeiro que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). A Escrita de Sinais trata-se, justamente, de um destes recursos de expressão associado à Libras, uma vez que tem a capacidade de registrar, em todas as suas particularidades, a forma escrita desta língua. Ainda tratando da mesma Lei, no Artigo Quarto, lê-se:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Com isto, percebe-se que há a preocupação com o ensino e disseminação de Libras, contudo há também a observação de que esta língua não deve ser a única na qual a comunidade surda deve ter proficiência, havendo necessariamente a imersão do surdo na Língua Portuguesa escrita. No entanto, algumas pesquisas apontam que, para se aprender um novo idioma, é sistemático e mais fácil que a pessoa já tenha fluência em sua língua mãe (QUADROS, 2000; CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001; DALLAN & MASCIA, 2012), ou seja, para um surdo escrever bem em Língua Portuguesa, saber escrever em sinais é um grande facilitador.

Como aliado no processo de difusão da Libras como L1 e L2 o RN conta, entre outras instituições, com o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – CAS, de Mossoró – RN. Trata-se de uma instituição de ensino que atende aos sujeitos surdos,

seus familiares e educadores na Região Oeste Potiguar, sendo um centro de referência educativa que tem como objetivo auxiliar todas as pessoas surdas e/ou deficientes auditivas em seu desenvolvimento educacional e social, promovendo apoio relacionado aos aspectos escolares além de aulas especiais, palestras, oficinas, eventos e auxílios diversos relacionados à Libras, para quem dele necessite.

Desta forma, pretendeu-se investigar um grupo de sujeitos Surdos que frequentam o CAS de Mossoró, afim de verificar sua visão sobre a importância da Escrita de Sinais para o aprendizado efetivo da Libras, bem como sobre sua influência para a aquisição de vocabulário e libertação do empréstimo linguístico de línguas orais existentes.

Acredita-se que é interessante divulgar e ensinar a Escrita de Sinais nas comunidades surdas, de modo que seus usuários possam ter uma maior independência e valoração linguísticas. Usar a Libras na modalidade escrita, é declarar e comprovar que se trata de uma língua própria, com todas as nuances e regras que se tem direito.

Então, pensando nesta valoração da Libras, e também na capacidade de seus usuários poderem registrar com fidelidade o que se quer dizer, iniciou-se esta pesquisa, para que a Escrita de Sinais seja difundida e utilizada cada vez mais.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que busca uma maior familiaridade com a questão do interesse e conhecimento da Escrita de Sinais por parte dos estudantes surdos que frequentam o CAS – Mossoró. Como bem explica Gil (2008): “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições”, que é justamente o que se pretende com este estudo.

Sua abordagem é do tipo pesquisa-ação, em função das ações que se propuseram ser feitas. O objeto de estudo (Escrita de Sinais) refere-se a uma circunstância que pode alterar por completo a visão e a percepção do surdo acerca de sua cultura, identidade e valoração da língua, pois uma vez que se adquire conhecimento, este jamais retornará a seu estado inicial.

A pesquisa-ação pressupõe uma forma de ação planejada, de caráter social e educacional, e a estratégia utilizada foi multimetodológica com a análise da percepção do sujeito surdo quanto à Escrita de Sinais e seus anseios para com esta. Buscou-se entender o que, exatamente, os sujeitos Surdos pensam e sentem quanto à temática, sem a possibilidade de prever o que diriam ao final das explicações.

As ações realizadas neste trabalho, também guiou-se pelo que sugere Gil (2008). Primeiro, houve a fase exploratória, em que ocorreu o contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. No contato inicial, foi explicado o que seria feito, criando uma expectativa em ambas as partes.

Seguindo todas as etapas de uma pesquisa científica, seguimos com a formulação do problema e a construção de hipóteses, supondo que os alunos iriam gostar e se empenhar com a Escrita de Sinais. Então, foi solicitado aos alunos que participassem da pesquisa. Após a realização das aulas e pesquisas objetiva e discursiva com questões relevantes sobre o tema, os resultados foram tabelados.

O CAS de Mossoró, RN é uma instituição que atende educadores que trabalhem com alunos surdos ou tem interesse por este tema, e também os próprios alunos surdos ou deficientes auditivos de toda Região Oeste do Rio Grande do Norte, além de oferecer apoio linguístico aos seus familiares e à comunidade em geral. Tem como meta a melhoria na qualidade de educação dos estudantes surdos nela matriculados, considerando sempre o fato de que eles tem, como língua materna (L1), a Libras.

Durante o turno matutino, devido ao número reduzido de alunos matriculados, estes subdividem-se em dois grupos: Educação Infantil e Educação Básica. No turno vespertino há um quantitativo maior de alunos, e por conseguinte, a divisão se dá em quatro grupos distintos: Educação Infantil, Grupo 1 (estudantes com conhecimento elementar de Libras e/ou Língua Portuguesa), Grupo 2 (estudantes com conhecimento intermediário de Libras e/ou Língua Portuguesa) e Grupo 3 (estudantes com conhecimento avançado de Libras e/ou Língua Portuguesa). Ou seja, a divisão dos grupos não se dá por faixa etária ou escolaridade, e sim por nível de conhecimento linguístico, o que é avaliado pelos profissionais de educação da referida instituição.

Em um universo de 102 estudantes surdos ou deficientes auditivos que participam regularmente das atividades do CAS, fez-se a pesquisa com 20 alunos que se dispuseram a participar, de livre vontade, após a leitura, explicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com os questionários e as aulas sendo ministradas durante a aula regular. Quando os alunos que desejavam fazer parte da pesquisa eram mais jovens que 18 anos, foi solicitado que levassem o TCLE para seus responsáveis lerem e assinarem. Houve o cuidado na organização da pesquisa para que o participante que respondesse ao primeiro questionário também respondesse ao segundo.

Foram formados dois grupos de pesquisa: um pela manhã e outro à tarde, no entanto, após a coleta dos dados, todos foram reagrupados em uma mesma pesquisa. Os dois grupos de

alunos investigados são bastante heterogêneos no que diz respeito à faixa etária e ao grau de escolarização, tanto quando comparamos os indivíduos dentro do próprio grupo, quanto quando comparamos um grupo com o outro. Portanto, o parâmetro usado para, posteriormente, reagrupá-los em uma mesma pesquisa foi a condição de serem surdos. A partir destes dados, foi verificado o interesse dos mesmos pela Escrita de Sinais, e analisados quanto a idade e escolarização, para perceber se estes fatores influenciavam na sensibilização quanto a valorização da Libras através da Escrita de Sinais.

Com o uso da Língua Portuguesa como modalidade escrita para os surdos do Brasil, percebe-se que eles, muitas vezes, não apresentam fluência nesta língua, fazendo-o de forma automatizada e sem o uso de palavras gramaticais típicas e necessárias para manter a coesão e coerência textuais, como artigos, preposições e conectivos que caracterizam a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Apesar de haver o respeito quanto às variedades linguísticas que existem em nosso país, não é em virtude deste aspecto que os surdos costumam escrever fugindo das regras gramaticais da norma culta. As mensagens de aplicativos de redes sociais são beneficiadas pelo uso de emojis e gifs, mas mesmo assim muitas pessoas surdas permanecem sem conseguir transmitir um sentido lógico para quem não é conhecedor da Língua de Sinais, havendo problemas de interpretação, até mesmo, entre os usuários da língua sinalizada. O que muitos se referem como: “escrever em Libras”, ao ver textos produzidos por surdos, na realidade não passa de “escrita sinalizada”, uma vez que são palavras de conteúdo, sem necessariamente obedecer as regras de colocação substantiva e verbal dentro da oração. E a ausência do uso de certos conectivos ou outras palavras na Língua Portuguesa escrita, torna a mensagem sem sentido ou, até mesmo, indecifrável.

Por esta razão, resolveu-se estimular o uso de Escrita de Sinais por meio de surdos e outros usuários ouvintes de Libras, como forma de valorização da cultura surda por meio do registro correto do que se intenciona falar ou explicar. Ao se utilizar uma escrita própria de línguas sinalizadas, respeitam-se as particularidades espaciais da língua, garantindo veracidade aos sinais e expressões intencionados.

Durante as aulas regulares dos estudantes surdos do CAS de Mossoró, tanto no turno matutino quanto no turno vespertino, realizou-se, por um período de duas semanas, as pesquisas referentes ao tema deste trabalho.

Foi elaborado e aplicado um questionário inicial com os alunos participantes da pesquisa, para sondar seus conhecimentos prévios e anseios sobre a modalidade escrita da língua de sinais, bem como sobre o interesse em aprender a escrever em sinais. Tal questionário

apresentava 10 questões, sendo as três primeiras intencionando traçar o perfil dos participantes (sexo, idade e escolaridade) e sete perguntas de caráter objetivo para entender o nível de conhecimento dos participantes sobre a Escrita de Sinais. Considerando que o questionário foi elaborado em Língua Portuguesa escrita e que haviam estudantes de diversos níveis linguísticos, cada pergunta foi lida, sinalizada e explicada individualmente para toda a turma, de modo a evitar respostas errôneas em função da não compreensão do que estava sendo solicitado. O questionário foi elaborado em Língua Portuguesa, partindo do pressuposto que os participantes não teriam conhecimento aprofundado o suficiente para responderem em Escrita de Sinais.

Após a análise dos questionários prévios, aconteceram aulas teóricas expositivas acerca da Escrita de Sinais e de sua importância para o registro histórico da Libras. Como o CAS trata-se de um centro de apoio, e não uma escola regular, os alunos não estão presentes diariamente, e sim com frequência média de dois dias por semana, em dias alternados. Desta forma, cada aula foi repetida durante dois dias a cada semana (segunda e terça, quarta e quinta), para garantir que todos os estudantes tivessem o contato inicial com o sistema de Escrita de Sinais de maneira homogênea. Nas aulas, foi abordado o surgimento da Escrita de Sinais, os princípios básicos dos parâmetros da Libras, e a formulação de sinais simples, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de aprender a escrever seus sinais pessoais, dentre outros como sinais de saudações, cumprimentos e locais da escola.

Após a realização das aulas, foi aplicado um novo questionário com os mesmos participantes que responderam o anterior, no intuito de saber se eles haviam assimilado a importância da Escrita de Sinais para a Libras, bem como para perceber se houve eficácia e receptividade da Escrita de Sinais pelos estudantes surdos. Mais uma vez o questionário estava escrito em Língua Portuguesa, já que o intuito não era comprovar se seriam capazes de ler em Escrita de Sinais num primeiro momento. Novamente, o questionário foi lido em sala de aula com a devida sinalização e explicação de cada questão para não haver risco dos participantes responderem alguma pergunta erroneamente por falta de compreensão do que estava escrito.

O segundo questionário também era composto por 10 perguntas, onde as três primeiras relacionavam-se ao perfil dos participantes (sexo, idade e escolaridade), da mesma forma que ocorreu no questionário prévio. A repetição destas perguntas teve o propósito de confirmar se os participantes realmente eram os mesmos, em ambos questionários. As sete perguntas seguintes relacionavam-se quanto a percepção deles da Escrita de Sinais. As seis primeiras perguntas temáticas possuíam caráter objetivo, intencionando uma tabulação dos dados, bem como facilitar as respostas dos participantes. A última pergunta, no entanto, tinha caráter

discursivo, e nela os estudantes deveriam expor suas opiniões sobre a importância de aprender Escrita de Sinais, sem julgamento de valores.

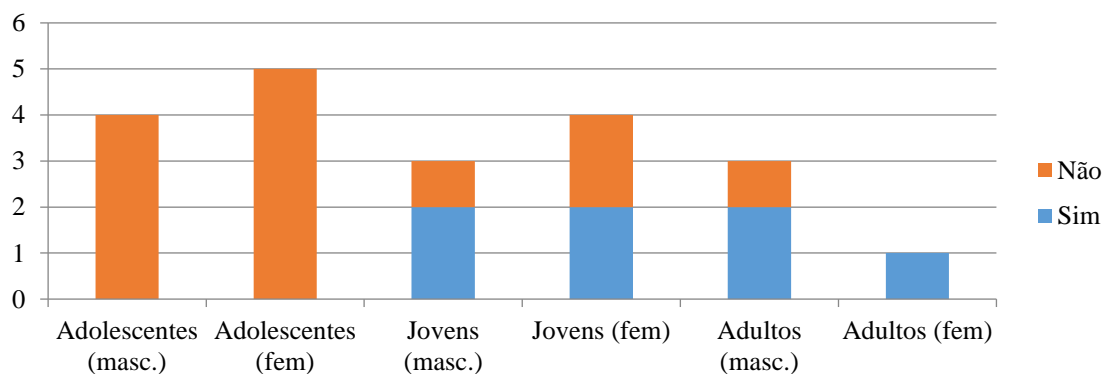
Afim de padronizar o resultado da pesquisa, as respostas aos questionários realizados tanto no turno matutino quanto no turno vespertino foram tabeladas em conjunto, dividindo os alunos apenas pelo fato de terem conhecimentos prévios quanto ao tema da pesquisa (Escrita de Sinais) ou não terem conhecimentos prévios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

QUESTIONÁRIO PRÉVIO

Em resposta à primeira pergunta do questionário realizado antes das explicações (Gráfico 1), apenas 35% dos participantes sabiam da existência de uma escrita própria para as Línguas de Sinais, e todos estes estavam na faixa etária entre jovens e adultos, apesar de quase metade da amostragem (45%) ser composta por adolescentes, independente do sexo ou escolaridade. Isto nos mostra que um dos fatores que podem estar levando ao não-uso da Escrita de Sinais pode ser, simplesmente, a falta de conhecimento sobre sua existência, o que pode ser sanado ainda na adolescência, ou até mesmo antes, concomitante ao seu processo de alfabetização. Contudo, a independência deste conhecimento em relação a escolaridade, afirma que não é na escola regular que os surdos têm contato com as particularidades de sua L1. Tal conhecimento é passado entre surdos pertencentes à uma mesma comunidade, sendo, portanto, muito importante que frequentem Associações, eventos e atividades próprios onde haja uma maior interação entre pessoas surdas, além da necessidade de haver uma alfabetização própria em sinais no CAS, onde já existe o apoio pedagógico.

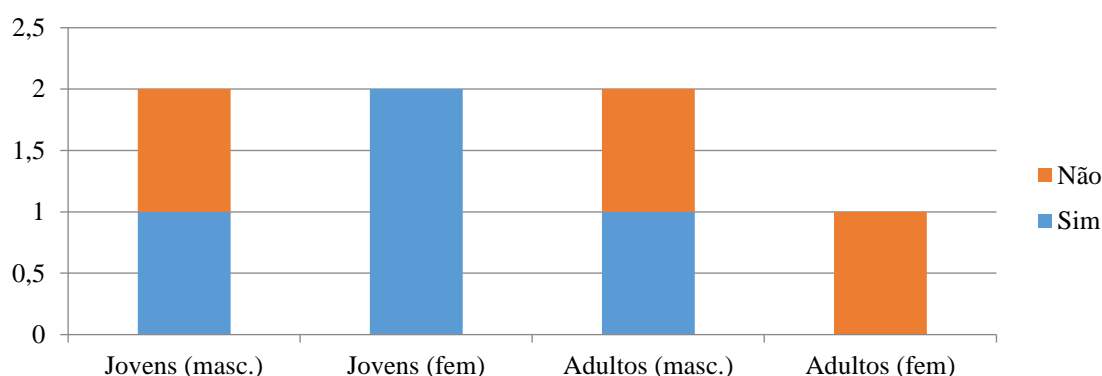
Gráfico 1 - Você conhece a Escrita de Sinais?



A pergunta seguinte foi sobre o conhecimento quanto a fazer uso da Escrita de Sinais (Gráfico 2). Em relação aos alunos que afirmaram não conhecer a Escrita de Sinais na pergunta

anterior, nenhum disse saber utilizá-la, contudo estas respostas não foram consideradas para a análise estatística, uma vez que este resultado já era esperado, além da análise estar associada à pergunta anterior. Desta forma, as respostas foram reduzidas a 7 participantes, em contraste aos 20 iniciais. Dentre os que conhecem a existência da Escrita de Sinais, 57,1% sabem usá-la, ao passo que 42,9% não o sabem, o que não teve relação alguma quanto ao sexo ou escolaridade dos envolvidos na pesquisa. Isto mostra que ter conhecimento sobre algo é diferente de saber praticá-lo. O alto índice de pessoas que afirmam conhecer a existência da Escrita de Sinais mas no entanto não sabem utilizá-la, demonstra que é necessário um ensino sistematizado e uma prática regular e constante para que possam apropriar-se desta modalidade da língua. Quando não há um meio de trocar experiências em relação a um tema, este acaba por perder-se, pois o conhecimento solitário não tem serventia. Contudo, se conseguirmos fazer com que eles interajam e vejam registros em Escritas de Sinais, isto irá despertá-los para que possam fazer uso de sua escrita própria.

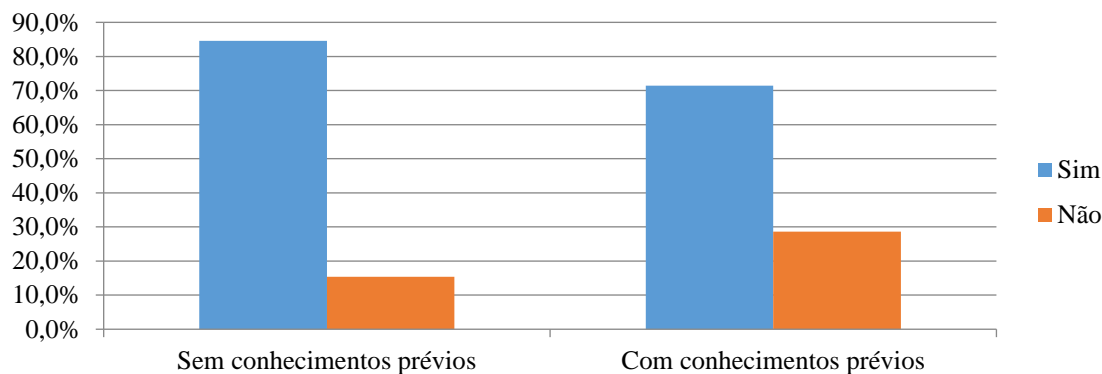
Gráfico 2 - Você sabe escrever usando Escrita de Sinais?



A partir desta próxima pergunta, em função de não haver diferença relacionada à faixa etária e, desta forma, não haver a necessidade de separá-los em jovens e adultos, resolveu-se dividir os dados tabelados em dois grupos: o dos sujeitos que não tinham conhecimentos prévios sobre a Escrita de Sinais – ES, e os que tinham conhecimentos prévios sobre a ES. Perguntou-se, ainda, se eles sentiam dificuldades em utilizar a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Gráfico 3). Dentre o grupo de participantes que não tinha conhecimentos prévios sobre a Escrita de Sinais, 84,6% afirmaram ter dificuldades com a escrita em Língua Portuguesa, enquanto 71,4% dos que tinham conhecimentos prévios sobre a Escrita de Sinais tem esta mesma dificuldade. Ambas as taxas percentuais são bastante altas, o que comprova que escrever em uma língua diferente de sua L1 pode ser uma tarefa bastante árdua, ainda mais quando se tratam de línguas onde o meio de transmissão também é distinto, sendo uma oral e outra visual-espacial. Contudo, destacamos que a dificuldade passa a ser maior quando os indivíduos não

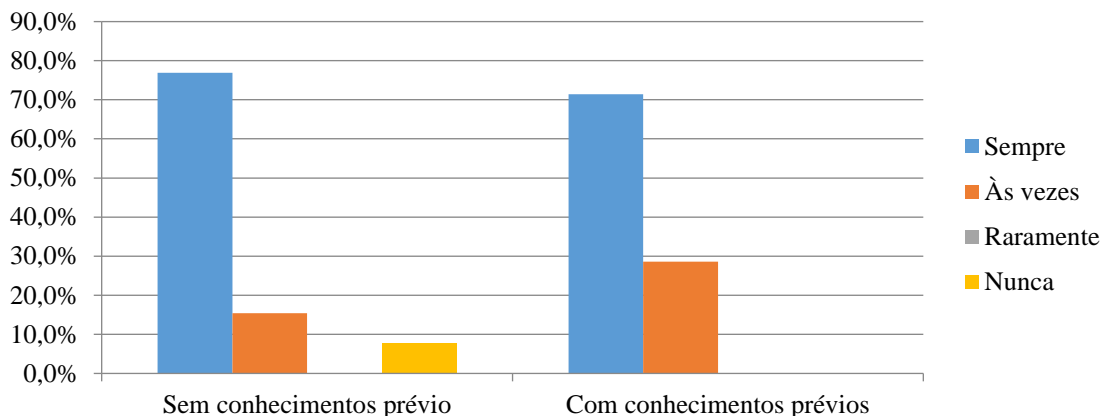
são letrados em sua L1, o que pode gerar um aumento de confusão de pensamentos na hora de decodificar os signos linguísticos, dentre outras coisas.

Gráfico 3 - Você acha difícil escrever em Português?



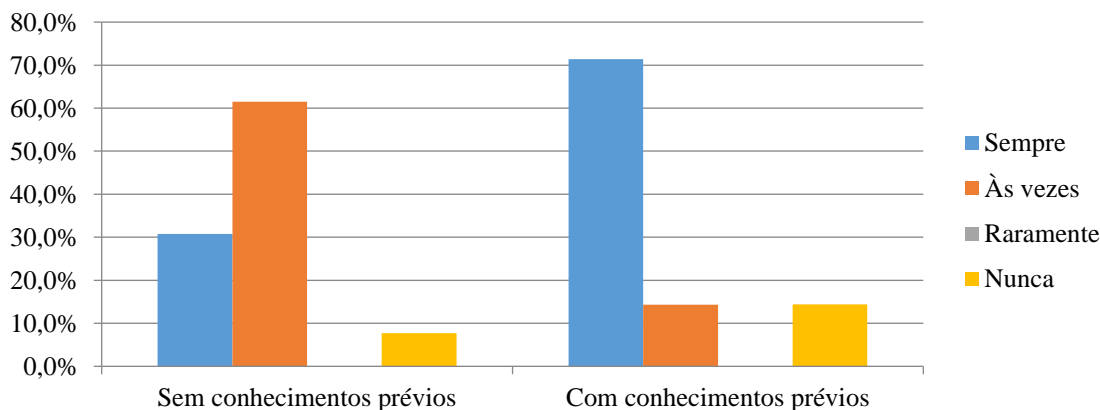
Em relação à compreensão da escrita em Língua Portuguesa, foram feitas duas perguntas similares, mas com sentidos opostos. Uma destas foi quanto a compreensão de outras pessoas surdas escrevendo em Português para que o participante leia (Gráfico 4). Neste caso, haviam quatro opções de respostas: sempre, às vezes, raramente e nunca. Quanto aos participantes que não possuíam conhecimentos prévios da Escrita de Sinais, 76,9% disseram sempre compreender a escrita de outros surdos; 15,4% disseram compreender às vezes, e 7,7% disseram nunca compreender. Dentre os participantes que possuíam conhecimentos prévios da Escrita de Sinais, 71,4% disseram que sempre compreendiam e 28,6% disseram que a compreensão ocorre às vezes, não havendo outro tipo de resposta. Os números são bastante semelhantes, não havendo diferença significativa entre os que conheciam ou não a Escrita de Sinais. Isto mostra a independência das duas línguas, e também levanta a problemática de que não se sabe se quem está a escrever é alguém com um nível de escolaridade mais alto ou mais baixo, o que interfere diretamente na escrita. Em todo caso, os dados sugerem que, apesar das dificuldades, os surdos se esforçam e conseguem transmitir suas mensagens em uma língua escrita diferente da sua natural (L2). É importante ressaltar que estamos falando em termos de surdos escrevendo em português para outros surdos, e neste caso, são duas pessoas imersas em uma mesma cultura, que sabem compreender a falta de conectivos e palavras gramaticais na Língua Portuguesa, e assim se entendem melhor. É possível que estes dados fossem diferentes, caso houvésemos perguntado em relação à leitura de textos construídos por pessoas ouvintes alheias à comunidade surda.

Gráfico 4 - Quando um amigo surdo escreve em Português, você entende tudo?



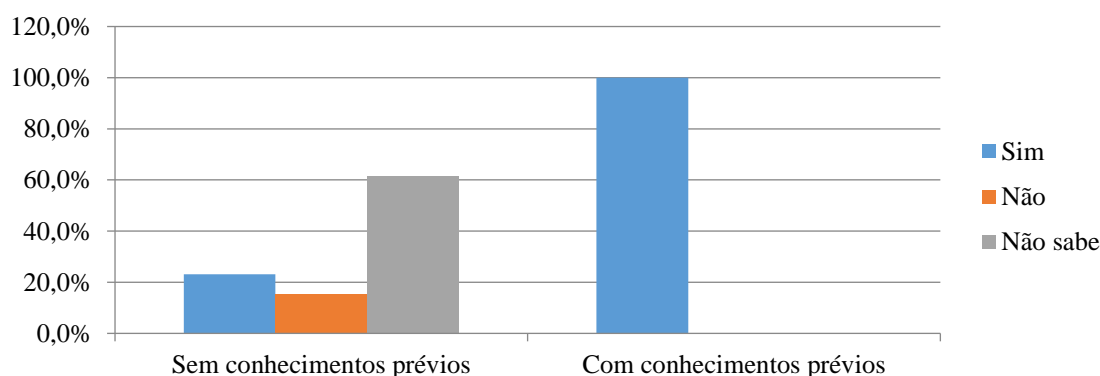
A pergunta seguinte foi em relação a outras pessoas, ouvintes, compreenderem o que o participante, surdo, escreve em Língua Portuguesa, havendo as mesmas quatro opções de resposta: sempre, às vezes, raramente e nunca (Gráfico 5). Em relação aos participantes que não possuíam conhecimentos prévios da Escrita de Sinais, 30,8% disseram ser compreendidos sempre; 61,5% disseram ser compreendidos às vezes e 7,7% disseram não ser compreendidos nunca. Quanto aos participantes que possuíam conhecimentos prévios quanto à Escrita de Sinais, 71,4% disseram ser compreendidos sempre; 14,3% disseram ser compreendidos às vezes e 14,3% disseram nunca ser compreendidos. Todos aqueles que, além de conhecer, dominam o uso da Escrita de Sinais, afirmaram ser compreendidos sempre. Apesar da semelhança desta pergunta com a anterior, os resultados foram bastante discrepantes. Percebe-se, neste caso, que aqueles que conhecem e dominam a Escrita de Sinais, ou seja, a forma escrita de sua própria língua, também conseguem fazer melhores conexões em uma L2, e assim se fazem entender melhor, quando comparados às pessoas que não dominam a Escrita de Sinais.

Gráfico 5 - Quando você escreve em Português, outras pessoas ouvintes te entendem?



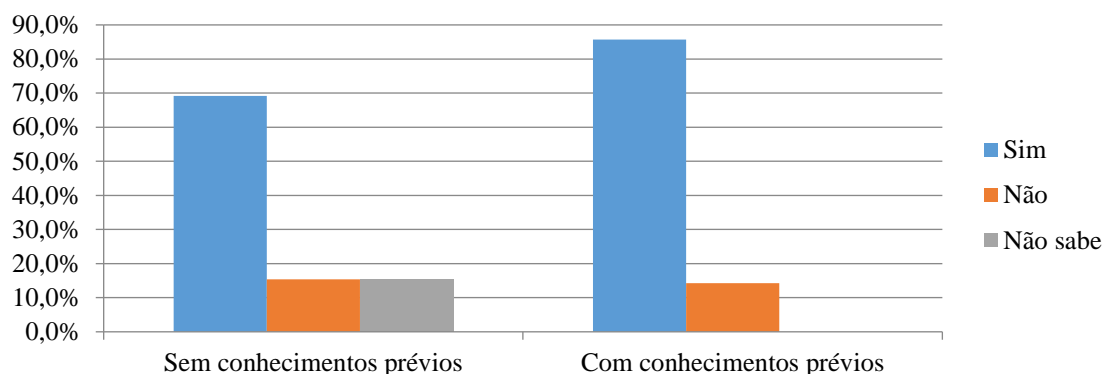
Uma outra pergunta foi em relação à opinião pessoal quanto a importância da Escrita de Sinais (Gráfico 6). Havia três opções de resposta: sim, não e não sabe. As respostas dos participantes que não tinham conhecimentos prévios sobre a Escrita de Sinais foi um pouco surpreendente, pois apesar da falta de conhecimento evidente em torno do assunto, ainda houve 23,1% de respostas dizendo ser algo importante e 15,4% de respostas dizendo não ser algo importante. Provavelmente fizeram inferências em relação ao que estava escrito e foi sinalizado na explicação da pergunta. Os demais participantes que não conheciam a Escrita de Sinais, 61,5%, disseram não saber responder esta pergunta. Com relação aos participantes que tinham conhecimentos prévios sobre a Escrita de Sinais, 100% destes afirmaram ser algo importante. Este resultado mostra que o conhecimento é algo, realmente, grandioso e que, apesar de que nem todos usam a Escrita de Sinais, eles têm consciência sobre sua importância para a comunicação e valoração da língua.

Gráfico 6 - Acha que a Escrita de Sinais é importante?



A última pergunta presente no primeiro questionário da pesquisa indagava sobre o desejo em aprender a Escrita de Sinais, com três possibilidades de resposta: sim, não e não sabe (Gráfico 7). Com os estudantes que não possuíam conhecimentos prévios sobre a Escrita de Sinais, obtivemos 69,2% de respostas afirmativas; 15,4% de respostas negativas e 15,4% de respostas onde não há uma opinião formada sobre o assunto. Quanto aos estudantes que já tinham o conhecimento prévio acerca da Escrita de Sinais, 85,7% de respostas foram afirmativas ao passo que 14,3% de respostas foram negativas. Este último número representa um único indivíduo que além do conhecimento sobre Escrita de Sinais, também faz uso da mesma, então podemos inferir que essa falta de desejo em continuar os estudos deve-se ao fato de que ele já domina a escrita e, assim, assume que não há mais o que aprender.

Gráfico 7 - Gostaria de aprender Escrita de Sinais?



AULAS DE ESCRITA DE SINAIS

Foram estudadas as respostas de 20 estudantes, todos com identidade surda bem definida, porém com níveis de perda auditiva distintos, que frequentam o CAS nos turnos matutino ou vespertino, cujas características para traçar o perfil, podem ser vistas na tabela a seguir (Tabela 1). Estes dados foram obtidos a partir das três primeiras perguntas do questionário prévio, e conferidos com as três primeiras perguntas do questionário posterior às aulas. Para tanto, consideramos as seguintes faixas etárias: adolescentes (12-17 anos), jovens (18-24 anos) e adultos (a partir de 25 anos). A pesquisa não foi realizada com os alunos da Educação Infantil de nenhum dos turnos, uma vez que para as crianças surdas, seria necessária uma nova metodologia e um novo enfoque. Deixo, aqui, a proposta para este estudo com crianças em fase de alfabetização, de modo que se possa perceber a importância da escrita de sinais no desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Tabela 1 – Caracterização quanto ao sexo, faixa etária e escolaridade dos alunos do CAS Mossoró, participantes na pesquisa.

Escolaridade	Sexo Masculino			Sexo Feminino		
	Adolescente	Jovem	Adulto	Adolescente	Jovem	Adulto
Ensino Fundamental Incompleto	3	0	1	4	0	1
Ensino Fundamental Completo	0	0	0	0	0	0
Ensino Médio Incompleto	1	3	1	1	2	0
Ensino Médio Completo	0	0	1	0	1	0
Ensino Superior Incompleto	0	0	0	0	1	0
Ensino Superior Completo	0	0	0	0	0	0

Foram realizadas as duas semanas de aula propostas, contudo, devido à dinâmica de frequência dos alunos ao CAS, a mesma aula precisou ser repetida duas vezes por semana. Assim, a aula que acontecia às segundas-feiras, também acontecia às terças-feiras; e a aula que era ministrada às quartas-feiras, repetia-se às quintas-feiras. A sexta-feira é um dia de planejamento coletivo dos profissionais da educação do CAS Mossoró, portanto não há a presença de alunos neste dia.

A primeira aula, ministrada nos dias 18 e 19 de fevereiro do ano 2019, teve como temática os cinco parâmetros da Libras e como estes diferem extremamente dos fonemas referentes de línguas oralizadas, que se utilizam de letras do alfabeto. Foi uma aula bastante teórica e envolta em muita discussão dos alunos, onde estes puderam refletir acerca de sua própria língua e de como ela não consegue ser, efetivamente, registrada através do Português escrito ou de glosas. Os alunos de ambos os dias e nos diferentes turnos demonstraram muito interesse com este debate, e a reflexão das particularidades da língua os levou a ter mais orgulho de serem falantes de Libras como L1, levando a uma maior valorização da língua. Independente dos alunos terem conhecimentos prévios ou não sobre o tema, todos se empolgaram e acharam interessante a percepção gramatical da Libras, pois nunca haviam parado para refletir sobre a mesma.

A segunda aula foi ministrada nos dias 20 e 21 de fevereiro de 2019, e foi dedicada ao aprendizado da escrita das diferentes configurações de mãos e direcionalidade em Libras. Os estudantes repetiam os sinais ensinados em uma tabela elaborada e entregue a cada um, e em um ato reflexivo, juntos, pensavam em sinais que pudessem ser escritos com cada configuração de mãos apresentada. Estes sinais pensados em conjunto eram escritos na lousa, e todos os estudantes tiveram a oportunidade de tentar escrever, ao menos, um sinal diferente. Este momento foi um pouco lento, uma vez que ainda estavam aprendendo a escrever os sinais, sendo comparável à fase de garatuja na alfabetização da Língua Portuguesa, contudo os estudantes demonstraram-se atentos aos detalhes e opinavam sempre na escrita que cada sinal deveria ter. Eles perceberam, naturalmente, que a Escrita de Sinais tem uma perspectiva expressiva, e isso facilitou bastante a aprendizagem.

A terceira aula ocorreu nos dias 25 e 26 de fevereiro de 2019, e nela foram explicados os pontos de articulação e os diferentes contatos da Libras em Escrita de Sinais. Desta feita, os estudantes passaram a escrever, também, as partes do corpo, como cabeça, ombros, quadris e braços. Os sinais de contato (toque, bater, escovar, alisar e suas variações) causaram um pouco de confusão durante o turno matutino, mas usando da estratégia comparativa entre sinais de diferentes intensidades, eles compreenderam as diferenças básicas e, em seguida, cada um teve

a possibilidade de escrever seu próprio sinal pessoal. Com a chance de verem suas mãos materializadas no papel, os alunos de ambos os turnos e dos dois dias ficaram bastante eufóricos e seguiram repetindo seus sinais pessoais, além dos sinais pessoais de seus familiares, amigos e namorados.

A última aula ocorreu nos dias 27 e 28 de fevereiro do ano 2019. Nesta, resolvemos fazer cartazes de cartolina para colocar nas diferentes dependências do CAS, com a indicação de cada uma, por exemplo: sala de aula, banheiro, cozinha... Assim, os alunos elaboraram pequenos cartazes para serem espalhados pela escola. A animação de produzirem algo em sua língua própria escrita para que pudesse indicar para outras pessoas, surdas ou ouvintes, o que cada ambiente representa, foi geral e os fez sentirem-se orgulhosos de si próprios.

Ao final desta aula, foi explicado que a pesquisa havia acabado, e os alunos demonstraram decepção, dizendo que gostariam de continuar a estudar a Escrita de Sinais, o que tornou-se um compromisso da pesquisadora em seguir fazendo. Após esta conversa, foi aplicado o questionário posterior, cujas análises estão a seguir.

QUESTIONÁRIO POSTERIOR

O questionário realizado após as aulas explicativas sobre o tema Escrita de Sinais, apresentava dez questões, sendo as três iniciais para reafirmar a caracterização dos participantes e as sete perguntas seguintes abrangentes sobre o que foi aprendido, sendo seis objetivas e uma pergunta dissertativa. Independente dos alunos terem ou não conhecimentos prévios sobre o tema, as respostas foram bastante parecidas e, portanto, os participantes não foram mais divididos de acordo com este quesito. Ressaltaremos, apenas, as respostas em que houve alguma discrepância.

A primeira pergunta de múltipla escolha, a nível do tema, foi (1) sobre a percepção dos participantes sobre a importância da Escrita de Sinais. Todos os alunos (100%), sem exceção, afirmaram que esta modalidade da língua é importante. Esta mesma pergunta havia sido feita no questionário prévio, onde obtivemos um percentual bem diferente do obtido após o conhecimento da modalidade escrita. Da mesma forma, na segunda pergunta foi unânime (100%) a resposta afirmativa ao serem indagados (2) se haviam gostado de estudar Escrita de Sinais. Concluimos, com as respostas a estas duas perguntas, que os alunos identificaram-se com sua língua escrita e conseguiram desfrutar das aulas, internalizando o conhecimento.

Nas perguntas seguintes, sobre (3) o desejo de aprender mais sobre Escrita de Sinais, (4) se usariam a Escrita de Sinais a partir deste momento, e (5) sobre acreditarem que a Escrita de Sinais pode auxiliar a aprender Libras, também obtivemos um percentual de 100% de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

respostas afirmativas em todos os quesitos. Todos estes resultados mostram que uma vez imersos no tema, eles conseguem ver o tanto que a Escrita de Sinais pode beneficiar o dia-a-dia dos usuários de línguas sinalizadas.

A última pergunta objetiva sobre o tema, foi (6) em relação à Escrita de Sinais ajudar a memorizar sinais novos, recém aprendidos. A esta questão também foram obtidas 100% de respostas afirmativas, no entanto um dos participantes, que possuía conhecimento prévio sobre a Escrita de Sinais, disse, no momento da explicação em Libras da pergunta que estava escrita em Português, que ajudava, mas nem tanto. Ele acredita que a Escrita de Sinais só beneficia na memorização caso o usuário esteja bem conectado com as duas modalidades: sinalizada e escrita. Ele está correto nesse pensamento, uma vez que a esquematização solta de algum sinal não fará sentido caso não haja imersão na cultura surda. Uma língua não se trata apenas de signos e significantes, mas também todo o contexto social e cultural que permeia a comunidade que a utiliza. Se não tivermos propriedade para realizar um sinal corretamente, não poderemos escrevê-lo, da mesma forma que se não escrevermos corretamente, não será possível reproduzi-lo sinalizando.

Todas as respostas às perguntas objetivas do questionário posterior às aulas explicativas, podem ser vistas na tabela a seguir (Tabela 2).

Tabela 2 – Respostas do questionário posterior à explicação dos participantes na pesquisa.

Escolaridade	Sem conhecimento prévio		Com conhecimento prévio	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Você acha a Escrita de Sinais importante?	100%	0%	100%	0%
2. Você gostou de estudar Escrita de Sinais?	100%	0%	100%	0%
3. Você quer aprender mais Escrita de Sinais?	100%	0%	100%	0%
4. Você vai usar Escrita de Sinais a partir de agora?	100%	0%	100%	0%
5. Você acha que a Escrita de Sinais ajuda a aprender Libras?	100%	0%	100%	0%
6. Escrever um sinal novo em Escrita de Sinais ajuda a memorizá-lo?	100%	0%	100%	0%

A última pergunta, de caráter discursivo, era uma indagação sobre a opinião dos participantes quanto à necessidade de estudar Escrita de Sinais. Diante das respostas às questões objetivas, percebe-se que houve um encantamento dos participantes pela modalidade escrita da língua sinalizada, e portanto as respostas a esta última pergunta não poderiam ser diferentes das que foram obtidas, no entanto, faremos aqui a transcrição de algumas destas respostas, afim de discutí-las:

1. *“Sim pq eu gostei mão desenha libras importante aprender”* (sexo masculino, 14 anos, sem conhecimentos prévios).

O aluno disse ter gostado de ver que suas mãos eram capazes de escrever seus sinais, e que isso torna o aprendizado da Escrita de Sinais importante. Esta foi uma das reações percebidas por parte dos alunos. Eles gostavam do fato da Escrita de Sinais ser icônica, e assim poderem compreender o que está escrito pois há relação direta e formação de sentido nas frases.

2. *“Pq é bom ter o mais conhecimento sobre a escrita de sinais a usar sinalizando Libras, pq se a pessoa só estiver com o desenho escrita... como é que eles vão entender e como vai saber sem entender escrita de sinais para sinalizar com os surdos? Então ainda existe muitas pessoas fora que desenha escrita de sinais nos esforçando muito para ajudar os surdos a entender na escrita sinalizando com as mãos. E para perceber também o desenho na escrita o que mostram como é que faz pra sinalizar”* (sexo feminino, 22 anos, sem conhecimentos prévios).

A aluna dissertou sobre a importância de conhecer a Escrita de Sinais porque ela reproduz fielmente o que a Libras quer dizer. Também falou sobre a importância de pessoas ouvintes fazerem uso da Escrita de Sinais, esforçando-se para se comunicarem com os surdos, e também no processo de aprendizagem da Libras. Ela demonstra um desejo em melhorar a comunicação com os ouvintes.

3. *“Pq escrita de sinais ela é muito interessante me sentir aquela coisa vontade de aprender muito e também me sentir muito curioso”* (sexo masculino, 21 anos, sem conhecimentos prévios).

O aluno diz que a Escrita de Sinais é muito interessante e demonstra vontade e curiosidade em aprender mais. Essa atitude foi a mesma em todos os alunos, independente de terem ou não o conhecimento prévio, o que mostra que houve uma identificação pessoal com o sistema de escrita.

4. *“Gostei aprende e escrita primeira e vezes muito estuda aprende que bom”* (sexo masculino, 17 anos, com conhecimentos prévios).

O aluno diz que gostou quando começou a aprender a Escrita de Sinais pela primeira vez, e que isso o ajudou a estudar. A possibilidade de ter sua L1 registrada, abre caminhos para o conhecimento, e assim há mais maneiras deles estudarem e compreenderem o mundo.

5. *“É muito importante estudado a escrita de sinais é muito importante aprender a língua de sinais”* (sexo feminino, 23 anos, com conhecimentos prévios)

A aluna relacionou o estudo da Escrita de Sinais com o aprendizado da própria língua de sinais. Isso indica que há o reconhecimento da importância de aprender a língua e sua modalidade escrita concomitantemente, pois há um registro ao qual recorrer para que não haja esquecimento do sinal.

6. *“Gosto bom sim. Importante comunicar surdo também literatura, piada, história”* (sexo masculino, 25 anos, com conhecimentos prévios)

O aluno disse que gostava de Escrita de Sinais e que a mesma era importante para a comunicação com os surdos, assim como para o registro de literatura, exemplificando a piada e narrativas. Este depoimento mostra outro ponto importante da Escrita de Sinais: o registro de memórias, histórias e cultura. Ter o registro de sua língua, evita que a mesma torne-se extinta.

A partir dos excertos retirados dos questionários posteriores às explicações sobre Escrita de Sinais, percebe-se que todos compreenderam a importância de utilizar a modalidade escrita de sua L1 para haver uma boa comunicação entre os surdos e outros usuários da língua sinalizada, e também para o aprendizado de sua cultura. Ressalta-se o fato de que todos relacionaram a Escrita de Sinais a uma melhora de comunicação e aprendizado, e ainda houve a menção quanto ao registro histórico de materiais para consulta posterior, valorizando a Língua de Sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável a diferença no comportamento e interesse dos alunos durante a realização das aulas. Aqueles que já tinham noções sobre Escrita de Sinais, permaneceram atentos às aulas e faziam questão de servir como auxiliares, mostrando o que já sabiam e como poderiam contribuir nos debates para que os demais participantes também aprendessem. Os que não tinham conhecimento prévio sobre a Escrita de Sinais, passaram de um estágio onde acreditavam que seria apenas mais um “conteúdo chato” a ser aprendido para um momento de grande interesse em que eles puderam sentir a propriedade e riqueza de sua língua mãe. O momento de aulas expositivas e e ocasiões em que eles tiveram a chance de praticar os sinais aprendidos foram poucos, mas foram suficientes para plantar nos participantes a semente da

curiosidade e do desejo em aprender cada vez mais, valorizando sua língua e mostrando sua complexidade e beleza.

Infelizmente, talvez devido a ausência de escolas bilingues, não existe uma ocasião formal, estruturada, em que este conteúdo possa ser transmitido para a comunidade surda. Apesar da obrigatoriedade, perante a Legislação Brasileira, de todos os cursos superiores que formam professores terem a disciplina de Libras em sua grade curricular, o mau planejamento desta disciplina deixa bastante a desejar quanto aos profissionais da educação formados, e com isso, nossos estudantes surdos privam-se do direito de escrever em sua L1.

É urgente e necessário começar a produzir materiais de literatura em seus diversos tipos textuais (fábulas, piadas, contos, crônicas, etc.) em Escrita de Sinais, para que assim haja material de consulta e, desta forma, uma fonte de contato e pesquisa para surdos, familiares, usuários da Libras e educadores. Apenas com o contato constante com a modalidade escrita, é possível apropriar-se dela, e apenas com essa apropriação é possível manter registros que independam de mídias tecnológicas para futuras consultas e pesquisas. As pessoas vão à escola basicamente para aprenderem a ler, mas o fato é que, mesmo após terminarem o Ensino Básico, conforme aponta Stumpf (2001; 2005), muitos surdos continuam sem conseguir este objetivo. Assim, entende-se que é algo útil e necessário ensinar a Escrita de Sinais desde o princípio da escolarização do sujeito surdo. *“Quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é representação de sua língua natural amadurecem e melhoram o seu desenvolvimento cognitivo”* (STUMPF, 2001, p. 380).

Afim de valorizar a cultura surda e, conseqüentemente, a Libras, considera-se importante lutar pela disseminação do conhecimento deste modo de registro da língua, tão belo, tão complexo, e ambigüamente tão simples. O fato de ter uma modalidade escrita, eleva o *status* da língua e prova aos leigos que não são “gestos”, “mímicas” ou “pantomimas” que são realizados ao conversar em Libras, mas sim o uso de uma estrutura gramatical com todos os pormenores de qualquer outra língua oral, que deve ser estudada, respeitada, aprendida e utilizada.

Diante de tantas lutas e provações que a comunidade surda já passou ao longo de anos de história, cremos que é necessário levantarmos esta bandeira para podermos ter uma língua sistematizada, escrita em livros próprios, sem a necessidade de tradução e com seu espaço em bibliotecas e escolas.

É tempo de reconhecer a língua de sinais, a escrita da língua de sinais, a riqueza cultural que a comunidade surda traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Se não somos competentes na língua usada pela comunidade surda e desconhecemos a riqueza cultural que pode ser produzida

de forma Surda, precisamos buscar esse conhecimento ou optar por outra carreira profissional. A educação de surdos não pode mais continuar refém da falta de conhecimento dos profissionais que estão envolvidos na educação de surdos. Temos muito a fazer no processo de alfabetização e no ensino da língua de sinais para garantir a aquisição da leitura e escrita das crianças surdas. (QUADROS, 2000, p. 60-61)

Com o fim desta pesquisa, fortaleço ainda mais o desejo em estudar para ensinar a Escrita de Sinais, pois o maior incentivo do professor, são os resultados mostrados pelos alunos. Sigamos em frente, disseminando a modalidade escrita da Libras com a esperança de que possamos ajudar mais pessoas a conhecer esta língua tão bela e tão importante para a comunidade surda!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 17 mar. 2018.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. v.1/2. [S.l: s.n.], 2001.

DALLAN, Maria Salomé Soares; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **A escrita em sinais:** uma escrita própria para a LIBRAS. In: LINS, H. A. de M. (org.). Experiências docentes ligadas à educação de surdos: Aspectos de formação. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. Alfabetização e o Ensino de Língua de Sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-61, jun. 2000.

STUMPF, Marianne Rossi. Aquisição da escrita de língua de sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-381, set. 2001.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting:** Línguas de Sinais no papel e no computador. Porto Alegre: Ufrgs, 2005.

ENSINO DE LEITURA: QUE CONHECIMENTOS TEÓRICOS TÊM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE OS PROCESSOS COGNITIVOS DE COMPREENSÃO LEITORA?

Albaneide de Souza Campos ¹
Geziel Costa Campos ²

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem. Como suporte teórico, a pesquisa se baseou, especificamente, nos estudos de Brandão (2006) e Miguel, Pérez, Pardo (2012), no que diz respeito aos modelos cognitivos de compreensão leitora, assim como, Girotto e Souza (2010) e Chartier, Clesse, Hébrard (1996) que tratam sobre o ensino de leitura. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo e descritivo e para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de aplicação de questionários. Participaram, efetivamente, da pesquisa 06 (seis) professores polivalentes da educação básica das redes pública e privada das cidades de Camaragibe (PE) e Recife (PE). O *corpus* deste estudo foi formado pelo discurso dos professores representados por suas respostas, sendo definidos como critérios de análise a importância dada à leitura e à compreensão, assim como, as formas de condução didática no ensino de leitura e de compreensão de textos escritos. À luz do paradigma indiciário (GINZBURG apud SUASSUNA, 2008), os resultados indicaram que há um favorecimento do processo cognitivo por meio de ajudas (alguns processos frios); o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura (síntese e, em menor ocorrência, a visualização); o desenvolvimento de competências (incentivo ao processo de inferências); a definição de objetivos para a leitura e a consciência da necessidade da escuta das vozes/perguntas das crianças na hora da leitura e da interpretação.

Palavras-chave: Processos Cognitivos, Compreensão, Leitura, Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Discussões voltadas ao ensino da leitura não são recentes e, de certo modo, intensificaram-se, a partir do final da década de 70, quando o desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística Textual e Linguística Aplicada, colocaram o texto como o centro do ensino de linguagem (KLEIMAN, 2013).

Nos dias atuais, a realização de avaliações em larga escala, tanto de caráter nacional como internacional como o PISA (Programa de Internacional de Avaliação de Estudantes)³ e o

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, albaneidecampos@gmail.com

² Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – PPGE – UPE, gezielccampos@gmail.com

³ O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da

SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) contribuem, normalmente, para pôr em evidência questões direcionadas à leitura de textos em contextos escolares. Isto porque, entre as habilidades avaliadas, nesses exames, estão os níveis de compreensão leitora, por meio dos quais são indicados se os participantes se tornaram pessoas alfabetizadas e leitores proficientes ou não.

Compreendemos que um leitor proficiente

é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes [...].No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura. Dito de outro modo: o leitor deve considerar: quem escreveu o texto? para quem? com que finalidade? para circular onde? E, ao mesmo tempo, pensar: para que vou ler o texto? o que preciso saber para entendê-lo? o que espero encontrar? (MATA, 2019, Grifos nossos)

Nesse sentido, entendemos que

[...] o processo de leitura envolve uma dimensão individual, relacionada às operações cognitivas realizadas (levantamento de hipóteses, geração de inferências e outras estratégias de leitura) e uma social, caracterizada pelas práticas sociais letradas em que estão envolvidos variados gestos de leitura. (MATA, 2019)

Nossa percepção é que, dada a complexidade que envolve a leitura, a mesma não acontece de forma espontânea, e sabendo que “sem compreensão, a leitura perde todo o sentido” (BRANDÃO, 2006), acreditamos que as mediações feitas em sala de aula pelos professores são necessárias para a formação do leitor proficiente (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012).

Por esse viés, pressupomos que quanto mais forem conhecidos os processos cognitivos que envolvem a leitura, mais consciente e intencionalmente, em sala de aula, os professores abordarão o ensino da compreensão leitora.

Os debates suscitados na disciplina *Compreensão de textos: processos cognitivos e ensino*, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela Professora Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão, em 2019.1, revelaram/indicaram, porém, que no campo educacional, raros ou inexistentes são os momentos destinados ao estudo dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos escritos, no decorrer de nossa formação inicial como professores de educação básica (tanto em cursos de Pedagogia como em cursos de licenciatura em Letras).

OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado pela terceira vez consecutiva. Na penúltima edição do PISA (2015), o Brasil ocupou a 59ª posição no item leitura, num total de 70 países participantes. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa>) Acesso em 20 jul 2019).

Uma das possibilidades para essa ocorrência, talvez, seja o fato de que, ao falarmos sobre ensino de leitura, tomamos por base o objeto de estudo das teorias enunciativas da linguagem, ou seja, os processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem (BAKHTIN, 2010) e a leitura está implicada nesse contexto; e quando falamos em ensino da compreensão leitora, necessitamos dos fundamentos da Psicologia da cognição, cujo objeto de estudo são os processos mentais envolvidos na produção de sentidos (KLEIMAN, 2013). Nesse sentido, é importante que os professores tenham acesso às questões que as teorias cognitivas se propõem a responder, seus objetos e objetivos de análise, já que a competência leitora, de acordo com Miguel, Pérez, Pardo (2012), deve se sustentar em um conjunto de competências e habilidades específicas, dentre as quais destacam-se: os conhecimentos prévios (ao que esses autores chamam de conhecimentos possuídos), a competência retórica (ou textual), a memória de trabalho, a decodificação de palavras e as habilidades metacognitivas (habilidades de reflexão sobre o próprio conhecimento).

Assim, a partir das reflexões que emergiram ao longo da disciplina mencionada, reconhecendo a compreensão de textos como uma importante ação de linguagem para a vida em sociedades letradas e concebendo-a como a construção de uma representação mental integrada e coerente do que foi lido⁴ (KINTSCH apud BRANDÃO, 2006), julgamos pertinente realizar uma pesquisa acerca do ensino da compreensão leitora, em contextos escolares, tendo como objeto de análise o conhecimento que professores de educação básica dispõem acerca dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos.

Dessa forma, nosso objetivo geral foi verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem.

Nossa pretensão foi perceber, nas falas dos professores participantes da pesquisa expressões que estão, diretamente, relacionadas às competências e habilidades necessárias para a compreensão e seu desenvolvimento, tais como: conhecimentos prévios, elaboração de inferências, decodificação, objetivos e estratégias de leitura, memória de trabalho, etc. De igual modo, pretendíamos observar quais as ajudas⁵ oferecidas por esses professores no desenvolvimento da competência leitora.

⁴ Há diferentes modelos que explicam quais processos ocorrem em nossa mente, quando lemos um texto. No nosso trabalho, lidamos com o modelo de Kintsch (1998), segundo o qual compreender implica fazer conexões entre as ideias expressas em um texto e um conhecimento relevante anteriormente adquirido. Esse modelo se adéqua ao conceito de leitura adotado por nós.

⁵ Não detalharemos, aqui, os vários tipos de ajuda apresentadas por Miguel, Pérez e Pardo (2012), mas de forma sucinta, deixaremos registrado o que ficou de mais significativo. Para esses pesquisadores, há processos que intervêm no ato de ler: processos frios (aqueles ligados à compreensão do material) e processos quentes (os que

Como objetivos específicos, esboçamos: (a) analisar que objetivos eram traçados para as aulas de leitura; (b) conhecer as estratégias utilizadas por professores no ensino da compreensão leitora; (c) conhecer aspectos que julgavam importantes no ensino da compreensão de textos.

Nossa hipótese inicial era de que, mesmo os professores não tendo conhecido as teorias cognitivas sobre compreensão de textos, em sua formação docente inicial, as experiências trazidas com a prática pedagógica, de certo modo, colaboravam para que eles oferecessem ajudas aos alunos no desenvolvimento da competência leitora. Por outro lado, a ausência de conhecimento teórico sobre o tema não favorecia a potencialização dessas ajudas.

Nosso estudo é de abordagem qualitativa e de cunho descritivo, opções justificadas no tópico destinado à metodologia. Como técnica de coleta de dados, utilizamos questionários com perguntas abertas e fechadas que foram aplicados com 06 (seis) professores de educação básica, de diferentes redes de ensino (pública e privada). Os participantes foram escolhidos pela proximidade que tinham com a pesquisadora e por atuarem como professores polivalentes, o que fez pressupor que lidavam com o ensino da leitura e da compreensão em suas salas de aula.

No tópico seguinte, situamos o leitor sobre o percurso metodológico da nossa pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia se refere aos procedimentos que o pesquisador irá utilizar e é orientada por pressupostos e compromissos filosóficos que determinam a maneira como ele apreende o conhecimento sobre o mundo (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Compreendemos que o percurso metodológico deve ser pensado como um construto teórico que dialoga, diretamente, com a prática da pesquisa e não se configura como um instrumento de uma investigação neutra. De acordo com Lüdke e André (1986), a visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como o pesquisador propõe sua pesquisa.

Nesse sentido, a nossa metodologia foi pensada de forma a articular as concepções de leitura e de compreensão de textos adotadas, neste estudo, à nossa pergunta de pesquisa: que conhecimentos têm professores de educação básicas acerca dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos?

dizem respeito aos aspectos emocionais-motivacionais) e, nesse contexto, é preciso encontrar ajudas para mobilizar qualquer um deles. No tópico destinado à discussão dos dados de nosso estudo, retomamos sobre essas ajudas frias e quentes.

A nossa preocupação inicial era visualizar se havia elementos, nas falas dos professores envolvidos, que indicavam algum conhecimento teórico sobre o ensino da compreensão de textos, analisando de que forma as abordagens de ensino de leitura eram feitas por esses docentes em suas aulas.

Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa e descritiva, por acreditar que colaborariam com a investigação, a partir dos objetivos traçados.

Assim, apoiam-nos em Lüdke e André (1986), a partir das quais utilizamos alguns princípios para justificar a nossa escolha. De acordo com essas autoras, na abordagem qualitativa,

- a. os dados coletados são predominantemente descritivos; citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista e todos os dados da realidade são considerados importantes;
- b. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; nesse caso, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- c. o significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; recorre-se, pois, às concepções dos participantes sobre o fenômeno pesquisado;
- d. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; em outras palavras, o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas para o estudo.

No que se refere à pesquisa descritiva, Faria et al (2008) esclarecem que esse método possibilita ao pesquisador apresentar o seu objeto de pesquisa, procurando descrever e demonstrar como um determinado fenômeno ocorre, quais são suas características e relações com outros fenômenos.

Cervo e Bervian (1983) acrescentam que na pesquisa descritiva o investigador observa, registra, analisa e correlaciona os fatos sem manipulá-los. Ela pode ser realizada, em particular, por técnica de coleta de dados como os questionários e a observação sistemática. No nosso caso, optamos pela primeira técnica de coleta: um questionário composto por 05 (cinco) perguntas abertas e 05 (cinco) perguntas fechadas.

Sobre questionário, Marconi e Lakatos (2010) afirmam: “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenadas de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 184). Os referidos autores indicam que essa técnica apresenta algumas vantagens, dentre as quais destacamos as

que justificam a nossa opção: (1) o fato de economizar tempo e atingir um maior número de pessoas; (2) obter respostas mais rápidas e mais precisas; (3) maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato⁶; (4) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; (5) há mais tempo de responder e hora mais favorável; (6) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.

Com a utilização do questionário, o nosso *corpus* foi formado pelo discurso dos professores representados por suas respostas e definimos como critérios de análise a importância dada à leitura e à compreensão, assim como, as formas de condução didática no ensino de leitura e de compreensão de textos escritos.

Na análise dos dados, utilizamos o paradigma indiciário, pois segundo Ginzburg apud Suassuna (2008), “o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos gerais” (GINZBURG apud SUASSUNA 2008, p. 364, Grifos nossos).

Conforme nos diz Suassuna (2008), Ginzburg se utiliza do termo “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário. Assim, esse paradigma não trabalha com regras explícitas ou preexistentes, mas com pistas, indícios que possibilitam perceber elementos da realidade que possivelmente seriam difíceis de serem captados por outros meios de investigação

Nesse caminho, como nosso objetivo geral foi verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem, julgamos que esse paradigma nos ajudaria a compreender as questões ora apontadas, no indicativo de indícios e não, de uma realidade generalizada.

2.1 Procedimentos adotados para a entrega dos questionários, critérios de seleção e perfil dos participantes

Após a definição do objeto de pesquisa, selecionamos 13 (treze) professores, a partir de alguns critérios:

⁶ Quanto a essa última característica, esclarecemos que, embora tivéssemos algum tipo de aproximação/familiaridade com os professores participantes deste estudo, dado o número de questionários entregues, sem a necessidade de identificação, o anonimato ficou garantido, já que alguns participantes tinham perfis parecidos quanto à sua formação e à turma/rede onde exerciam a docência.

- (a) os professores deveriam atuar na educação básica, em rede pública e/ou privada, preferencialmente, em turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente, professores dessas modalidades de ensino são polivalentes e dispõem de uma carga horária maior com os estudantes, o que, em tese, facilitaria a prática de leitura de textos em sala de aula;
- (b) os professores deveriam ter concluído o Ensino Normal Médio ou a Graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação em Psicopedagogia. Nesse caso, teríamos a certeza de que os docentes já teriam cumprido todos os créditos necessários e cursado as disciplinas obrigatórias dos projetos pedagógicos. De uma forma geral, disciplinas como Didática da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento integram os perfis curriculares desses cursos e, em suas ementas, abordam, geralmente, o ensino de leitura. Assim, poderíamos averiguar de forma indireta, se algumas questões voltadas ao ensino da compreensão de textos estavam contempladas no currículo de formação de nossos participantes.

Após a definição dos critérios, conversamos com 13 (treze) professores de educação básica dos municípios de Camaragibe (PE) e Recife (PE), que tinham alguma aproximação com a pesquisadora e entregamos os questionários⁷. Os mesmos foram distribuídos, entre os dias 26 de junho e 02 de julho de 2019. A cada professor, solicitamos que nos devolvesse o questionário em até 10 (dez) dias, a contar da data de entrega deste. Aguardamos a devolução até o dia 15 de julho para procedermos com a escrita deste artigo.

Considerando que há vantagens na utilização do questionário, não poderíamos descartar as desvantagens e, desse jeito, lidamos com algumas delas, tendo por referência Marconi e Lakatos (2010), indicamos:

(1) percentagem pequena dos questionários que voltam. Dos 13 questionários entregues, obtivemos o retorno de 06 (seis);

(2) impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. Observamos que em um dos questionários, o professor se confundiu ou não tinha clareza sobre objetivos de leitura e acabou indicando alguns procedimentos que realizava para ajudar aos alunos a lerem e compreenderem textos.

Com a obtenção de 06 (seis) questionários, temos o seguinte perfil dos participantes, que serão chamados, deste ponto em diante, por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

⁷ As questões referentes ao questionário estão sendo dispostas ao longo deste texto, nos tópicos da Metodologia e da Análise dos dados. Não constarão com anexo para não excederem o número de páginas estipulado para este documento.

Participantes	Nível de Escolaridade e Curso	Ano de conclusão do nível médio ou do curso de nível superior	Instituição de ensino onde concluiu o último curso informado	Turma onde o professor leciona (ano-base: 2019)
P1	Pedagogia	2012	UFPE	5º Ano do EF – Rede Pública Municipal/Recife
P2	Pedagogia	2013	Universidade Vale do Acaraú	5º Ano do EF – Rede Privada/Camaragibe
P3	Pedagogia	2008	Faculdade Santa Helena	2º Ano do EF – Rede Pública Municipal/Recife
P4	Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar	2014	Faculdade Cidade Verde	1º Ano do EF (Alfabetização) – Rede Privada/Camaragibe
P5	Magistério	2000	Escola Estadual Conde Carneiro Pereira	Infantil 1 (alunos com 2 anos de idade) – Educação Infantil Rede Privada/Camaragibe
P6	Especialista em Psicopedagogia	2006	Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão	Infantil 3 (alunos com 4 e 5 anos) – Educação Infantil Rede Privada/Camaragibe

Tabela 1 – Perfil dos professores (Fonte: a autora)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos autores defendem que a leitura de textos deve ser iniciada com crianças em idades muito pequenas, mesmo as que ainda não dominam o código escrito (GIROTTO e SOUZA, 2010; BRANDÃO, 2008; CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996). Isso porque, ao

ter contato com inúmeros contextos de leitura, as crianças poderão, de forma intuitiva, irem elaborando as suas próprias estratégias de compreensão.

Para Girotto e Souza (2010), que lidam com a perspectiva do letramento ativo⁸, a tomada de consciência de estratégias de leitura, desde a educação infantil, por exemplo, é um pressuposto para que esse letramento seja efetivado.

Nessa dimensão, uma das questões iniciais de nosso questionário pretendia conhecer se e com que frequência os professores realizavam leituras em suas aulas, uma vez que se a resposta fosse sempre negativa, os nossos questionários não teriam validade para nosso estudo e indicariam outros fatores a serem pesquisados e discutidos. Dessa forma, questionamos:

- ✓ Em suas aulas, você realiza ou propõe a leitura de textos? Em caso afirmativo, com que frequência? Em caso, negativo, por favor, justifique a sua resposta.

Os participantes P1, P2 e P6 responderam que, algumas vezes, realizavam ou propunham leituras em suas aulas, à medida que P3 e P4 responderam que realizavam leituras em todas as aulas e P5 indicou que não realizava leituras.

Analisando essas respostas, podemos notar o que nos diz Brandão (2006), ao mencionar que o ensino de compreensão – que faz a leitura ter sentido – tem sido posto em segundo plano (na verdade, a autora usa o termo *negligenciado*; cf. BRANDÃO, 2006, p. 61), porque, apenas, P3 e P4 (que lidam com alunos no início do processo de aquisição da escrita, nas séries de 2º e 1º Ano do EF, respectivamente) é que registram a prática de leitura em todas as aulas. Parece-nos que os demais professores não concebem o desenvolvimento da competência leitora como um processo que precisa de uma ação sistemática para que os alunos disponham de recursos cognitivos suficientes que lhes dê sentido à leitura.

Já P5, professora do primeiro ano da Educação Infantil (crianças com idade de 02 anos), justifica “a turma que ensino é do Infantil”, motivo pela qual ela não pratica leitura nas aulas, indo na contramão do que já dissemos sobre a importância dessa ação de linguagem desde a etapa da educação infantil.

Em Brandão (2010), encontramos

defendemos que, desde cedo, devemos adotar a noção de que ler é construir sentido e não simplesmente agrupar letras, palavras e frases ou conhecer o significado das palavras escritas. Isso significa dizer que, já na educação infantil, quando as crianças ainda não leem convencionalmente, é essencial estimular uma postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola. (BRANDÃO, 2010, p. 61)

⁸ Ler, escrever, desenhar, fala, ouvir e investigar são as pedras angulares do letramento ativo, uma vez que as crianças têm a oportunidade de tornar os seus pensamentos visíveis, explicitados. (HAMPTON e RESNICK, 2008; FISHER, FRY e LAPP, 2008 apud Girotto e Souza, 2010, p. 47)

Ainda sobre o ato de ler, na educação infantil, Bofarull in Teberosky et al (2003) afirma que, mesmo antes da criança ser alfabetizada e de se tornar um leitor ativo, a criança pode ser um ouvinte ativo, a partir da leitura de textos feitas do professor para ela (leitura dirigida).

A pergunta seguinte, no questionário, dizia respeito aos critérios de seleção para a história ou livro ou texto que seria lido pelos alunos ou pelos próprios professores. Nossa intenção era conhecer que aspectos os professores julgavam importantes no ensino da leitura e da compreensão. Em outras palavras, que fatores influenciavam na escolha dos textos, de forma a deixarem os alunos motivados a lê-los.

Nessa questão, P5 (que informou não realizar leituras era orientado, no próprio questionário, a não prosseguir). A partir daqui, temos a participação dos demais professores.

Desse modo, tivemos como respostas:

“Geralmente, livros que estejam relacionados com os conteúdos propostos para o bimestre, que se relacione com conteúdos que não são tão estranhos a eles”. (P1)

“Geralmente, escolho através dos autores que conheço por ser na minha opinião, uma forma de deixar a leitura e o livro escolhido mais prazeroso e mais fácil de ser interpretado, próximo da realidade dos alunos”. (P2).

“O tema abordado, a configuração do livro com mais imagens/ilustrações e o tipo de imagens que despertem atenção, o contexto em que a história acontece. Os alunos também tem a opção de realizar a seleção de livros para leitura”. (P3)

“No primeiro momento que tenha uma linguagem de fácil compreensão, que trate de questões relativas a idade, traga imagens atraentes, capa que despertará interesse, curiosidade”. (P4)

Nessa questão, P6 não teve clareza (acreditamos nisso) e comentou sobre estratégias utilizadas para realizar a leitura.

Um olhar para essas respostas nos ajuda a refletir sobre a importância de o professor planejar a atividade de leitura (BRANDÃO, 2005; GIROTTO e SOUZA, 2010), considerando a multiplicidade de fatores que interferem na relação que vai se estabelecer entre o leitor e o texto.

Para Brandão (2005),

Assim, a modalidade de leitura (se oral ou silenciosa), a motivação do leitor, suas crenças e valores, seus conhecimentos sobre o gênero textual, o vocabulário utilizado no texto, entre outros, são aspectos que se interligam e que geram, com certeza, um impacto na interação do leitor com o texto. (BRANDÃO, 2005, p. 3)

Essa mesma autora acrescenta que cabe ao professor a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos.

Numa linha semelhante de pensamento, encontramos Bofarull in Teberosky et al (2003) que, ao falar da avaliação da compreensão da leitura, adota um roteiro que está dividido em antes, durante e depois dessa ação.

Nesse caso, nas respostas dos professores, podemos inferir que a preparação para a leitura está envolvendo tanto aspectos contextuais e pragmáticos, como os referenciados por Bofarull, especialmente, no que diz respeito à etapa que antecede a leitura (com relação aos *objetivos* traçados e a preocupação com os *conhecimentos prévios* dos alunos, embora não haja menção explícita desta última expressão). Destacamos que, é consenso, na literatura acerca da leitura e dos processos cognitivos, que os conhecimentos prévios são um fator importante no processo de compreensão de textos.

No processo de ensino da compreensão, outro aspecto fundamental é que “o aluno saiba para onde nos dirigimos, por que nos dirigimos para determinadas consecuições e o que esperamos com relação às atividades propostas” (SERRA e OLLER in TEBEROSKY et al, 2003, p. 41). Nesse sentido, conhecer os objetivos de leitura proporcionará ao aluno sentido e significado à atividade de leitura e ao professor, a possibilidade de uma prática intencional e deliberada com vistas ao desenvolvimento da compreensão.

É assim que perguntamos aos professores: *Com que objetivos você propõe a leitura de textos em suas aulas?*

De uma forma geral, todos os participantes agregaram a prática de leitura ao despertar pelo prazer de ler (o que, consideramos equivaler à valorização da atividade com algo desejável) e uma preocupação com o ensino de interpretação/compreensão de textos. Até mesmo os participantes que mencionaram não se lembrarem ou não terem estudado sobre o ensino da compreensão (P2 e P5), registraram ser a compreensão um dos objetivos de leitura.

Dentre os objetivos, ainda foram destacados:

- a) a realização de inferências: “*Para incentivar o senso crítico e é um momento em que sugiro que exponham suas ideias, oralmente, façam inferências*” (P4);
- b) extração de ideias: “*Para interpretar textos, extrair informações,...*” (P1);
- c) desenvolvimento de fluência na leitura: “*Estimular a oralização dos textos*” (P3)
- d) concentração/atenção: “*Que o aluno melhore a concentração...*” (P6).

As falas dos professores nos questionários nos fazem pressupor que, mesmo sem o conhecimento teórico, esses termos fazem parte do repertório desses docentes e, certamente, colaboram para o desenvolvimento de um trabalho voltado à compreensão de textos.

Os objetivos indicados em suas respostas correspondem a competências e habilidades necessárias à compreensão, conforme Miguel, Pérez e Pardo (2012). Segundo esses estudiosos, para a formação de um leitor proficiente (ou bom leitor, como eles dizem), é necessário, dentre outras habilidades, um bom corpo de conhecimentos para fazer inferências e a habilidade para reconhecer palavras com precisão e rapidez (fluência). De modo semelhante, Brandão (2006) defende que a memória e a atenção são habilidades importantes para a compreensão. Por outro lado, essa mesma pesquisadora acrescenta que a extração de ideias e a memorização, embora importantes, não podem se constituir no próprio ato de leitura.

Considerando os aspectos ora mencionados, lembramos que Miguel, Pérez e Pardo (2012, p. 59) apresentam os tipos de êxitos/resultados relacionados às ajudas (quentes ou frias) dadas pelos professores no ensino da compreensão. Nesse viés, tendo por base as respostas dos docentes, conseguimos visualizar os possíveis tipos de compreensão que os mesmos exigem/esperam de seus alunos:

Compreender equivale a construir três tipos de representações mentais a partir do texto...	...pondo em ação determinados processos
Superficial	Processos frios (decodificar, extrair ideias)
Profunda	Processos frios (estabelecimento de inferências)
Crítico-reflexiva	Processos frios (autorregulação) Obs.: não identificamos referência a estes nos dados obtidos.

Tabela 2: Resumo de modelo de compreensão (adaptado)

Fonte: Miguel, Pérez e Pardo (2012)

Na sequência das questões, perguntamos, de forma mais direta, *que estratégias os professores utilizavam para ensinar os alunos a lerem e compreenderem textos?* Nosso objetivo era perceber se os mesmos entendiam a compreensão, de fato, como um objeto de ensino e de aprendizagem e de que maneira isso se dava em sua prática docente.

Ainda que diversos autores abordem a questão de estratégias de leitura, na nossa pesquisa, encontramos maior aproximação entre as respostas apresentadas pelos participantes e a abordagem feita por Girotto e Souza (2010).

Nesse contexto, as estudiosas registram que quando falamos em formar bons leitores, estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando

leem. Na abordagem feita por elas, encontramos as seguintes estratégias: conexões, inferências, visualização, questionamentos, síntese e sumarização.

Ainda acerca das estratégias, Miguel, Pérez e Pardo (2012) afirmam:

competências ou estratégias são, portanto, o requisito prévio para a ativação dos processos de compreensão” e defendem que o desenvolvimento de estratégias está, diretamente, ligado à ação do professor, denominada por eles de ajudas. Para eles, toda ajuda é um empréstimo de consciência que os professores fazem aos alunos para facilitar a realização dos múltiplos processos que intervêm na compreensão leitora. (MIGUEL, PÉREZ e PARDO, 2012, p. 63)

Confrontando Girotto e Souza (2010), Bofarull in Teberosky (2003) et al e os últimos autores, observamos pontos em comum: o primeiro diz respeito ao fato de que ambos entendem que as estratégias são meios para o processo de compreensão; segundo, que todos esses autores compreendem que as estratégias devem ser ensinadas pelos professores, ainda que as pesquisadoras mencionem mais explicitamente um ensino explícito (o que implica em instruir explicitamente os alunos para que eles próprios criem objetivos de leitura, supervisionem se estão compreendendo, identifiquem o esquema retórico do texto e se perguntem o que já sabem sobre o tema) e Miguel, Pérez e Pardo (2010) considerem as duas possibilidades de ajudas: as explícitas e as implícitas (aquelas em que se espera que o aluno busque, ativamente, as ferramentas de aprendizagem de que necessita, o que inclui obter apoios dos outros – sejam alunos ou professores.

Numa análise das respostas dos docentes, encontramos maior incidência da estratégia de síntese.

Para Girotto e Souza (2010), a estratégia de sintetizar e resumir

possibilita a atribuição de sentido às informações importantes que nos circulam constantemente. Dessa maneira, quando leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam estas passagens com suas próprias palavras. Isso os ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 103)

Temos, então:

“Utilizamos questionários, debates, além de reescrita das histórias” (P1);

“Os alunos reescrevem o texto, resumem e trocam ideias com os colegas a respeito das leituras” (P2);

“O reconto é uma prática frequente, através da oralidade espontânea e voluntária” (P3).

Outro indício encontrado foi a estratégia de visualização, nas falas de alguns participantes, mesmo que o termo visualizar não fosse mencionado. Consideramos para essa afirmação, as ideias apresentadas por Girotto e Souza (2010):

Na realidade, visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber, assim como a inferência. Usamos desenhos para nos ajudar a entender um problema de matemática[...]. Às vezes, quando as pessoas pedem informações sobre direções, imaginamo-nos dirigindo, passando mentalmente pelos pontos de referências. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p 84)

Conforme nos acrescenta essas autoras, visualizar é uma forma de inferência, já que ao criar imagens mentais, os leitores elaboram significados.

Desse modo, um dos participantes informou que *“Para conhecer bem a história e despertar a curiosidade e o interesse, eu procuro sempre dizer a eles que lembrem sem falar dos personagens que estamos falando, dos lugares,...”* (P6).

Girotto e Souza (2010) reforçam a importância da visualização, afirmando que quando leitores proficientes visualizam, eles transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos e apreciam a leitura. Para P3, *“no momento da leitura, às vezes, os alunos vão representando através do desenho (explicativa/oral) e depois através da escrita”*.

É importante registrar que Miguel, Pérez e Pardo (2012), assim como, Brandão (2006) e as pesquisadoras, há pouco referenciadas, concordam que a mediação do professor é elemento-chave na formação do leitor autônomo e crítico, pois para passar da dependência à independência na leitura, necessita da ajuda do outro, de forma deliberada, planejada e sistemática (nesse caso, um leitor mais experiente, e no contexto escolar, o professor). Assim,

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura [...]. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para o professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelece as bases orientadoras para a formação do leitor. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 54)

Na leitura dos questionários, não encontramos a expressão memória de trabalho (BADDELEY e HITCH apud MIGUEL, PÉREZ, PARDO, 2012), termo muito comentado ao longo da disciplina que deu origem a este estudo, e que diz respeito a um dos importantes elementos da cognição. Para esses pesquisadores, para poder relacionar uma ideia ou uma palavra com outra, ambas devem estar ativas em nossa mente, ou seja, no espaço mental denominado memória de trabalho. Também, não encontramos relatos ou menção de realização

de rodas de leitura ou círculos de leitura (estes utilizados para o ensino explícito de estratégias de leitura). Apenas, P5 registrou que uma das práticas desenvolvidas é pedir que os alunos, duas vezes na semana, levem para casa um livro (escolhido pelo professor) para que leiam e, no dia marcado, propõe que os alunos se sentem no chão e discutam sobre o que eles leram, dando início ao que P5 chamou de uma roda de conversa. Como não realizamos observação, não podemos comentar sobre formas de condução dessa prática em sala de aula.

Em contrapartida, no item que tratava sobre como os professores percebiam o comportamento dos alunos, no ato da leitura (individual ou coletiva) e sobre como eles interviam para ajudar as crianças no processo de compreensão, 04 (quatro) participantes externaram que a maioria deles interagia com o docente ou com os colegas, como podemos ver nos exemplos:

“A maioria fica atento ao que está sendo lido”. (P4);

“Geralmente fazem perguntas e mostram-se interessado e concentrados”. (P1)

“[...] o interesse deles tem sido maior e quando não entendem fazem perguntas ou até sugerem que mudariam o final, caso fossem eles ou autores”. (P2)

“O comportamento varia, alguns apresentam verdadeiro prazer, outros realizam de forma rápida e logo perguntam aos colegas sobre o livro do vizinho, alguns sempre me chamam para apontar algo do texto”. (P3)

Mas, o que nos chamou a atenção foi o fato dos professores estarem atentos à palavra dos alunos, a ouvi-los e a permitir que se constituam sujeitos ativos no processo de leitura e compreensão, registrando a importância das perguntas formuladas por eles e do redirecionamento de suas práticas em função da efetivação da leitura. Os docentes mencionaram que, ao perceberem que não ocorreu a compreensão:

“Procuramos refletir juntos para percebermos o equívoco e o corrigirmos” (P1);

“Eu tento reler a história lida fazendo com que eles tenham uma melhor compreensão e entendimento do que leram;” (P2)

“Tento perguntar de outra maneira para verificar se houve falta de compreensão da pergunta ou da história. Se possível, reconto a história antes de verificar novamente a resposta”.(P3)

“Primeiramente, questiono como chegou a resposta, tentando entender de que forma ele compreendeu, depois de ouvi-lo, esclareço qual seria a melhor resposta” (P4)

Giroto e Souza (2010) e Brandão (2006) esclarecem sobre a relevância do professor realizar escolhas teórico-metodológicas que promovam a escuta das crianças, porque são sujeitos que “transbordam de perguntas” (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 56). Da mesma forma,

essas autoras sugerem que “Leitores proficientes fazem perguntas [...]. Nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas”.

Vemos, pois que, mesmo numa abordagem não tão específica sobre a compreensão de leitura, os professores (talvez intuitivamente e levados por anos de experiências pedagógicas) acabam se preocupando e desenvolvendo um trabalho voltado ao ensino da leitura como produção de sentido, considerando alguns processos cognitivos implicados nessa ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, numa abordagem qualitativa, utilizamos a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, tentando conhecer de que forma os conhecimentos adquiridos teoricamente e/ou com a experiência docente se evidenciavam nas falas desses professores. Nessa linha, fizemos uma breve análise sobre a condução da prática de leitura, objetivos e estratégias de leitura, bem como, competências e habilidades desenvolvidas para o processo de compreensão de textos escritos.

Nossa hipótese inicial era de que, ainda que não tivessem um amplo conhecimento sobre os processos mentais que envolvem a leitura, os docentes, de certo modo, desenvolviam alguma/as atividades relacionadas à compreensão.

Nesse sentido, utilizando-nos do paradigma indiciário, pudemos perceber que nossa hipótese foi confirmada, uma vez que o registro dos professores, nos questionários, indicaram, por exemplo: o favorecimento do processo cognitivo por meio de ajudas (alguns processos frios que conseguimos perceber); desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura (síntese e, em menor ocorrência, a visualização); o desenvolvimento de competências (incentivo ao processo de inferências); a definição de objetivos para a leitura e a consciência da necessidade da escuta das vozes/perguntas das crianças na hora da leitura e da interpretação.

Por outro lado, confirmamos, também, o nosso pressuposto de que se os docentes tivessem o conhecimento teórico acerca dos processos cognitivos implicados na compreensão, muito provavelmente, as intervenções já realizadas, poderiam ser mais efetivas e sistemáticas (consideramos, aqui, que a prática de leitura não era uma proposta contínua por todos os informantes do questionário).

Em síntese, observamos que, em parte, a compreensão de textos se constitui para nossos participantes um objeto de ensino e de aprendizagem, faltando-lhes, nesse sentido, um conhecimento mais aprofundado acerca desse tema. Como iniciamos o texto, abordando a percepção dessa lacuna, na formação inicial de professores da educação básica, finalizamos, sugerindo uma revisão nos perfis curriculares de cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Letras, especialmente, a fim de que o estudo dos processos cognitivos da leitura possam ser incluídos nos percursos formativos de professores que lidam, diretamente, com o ensino da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14a ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929]

BRANDÃO, A. C. P. **O ensino da compreensão e a formação do leitor**: explorando as estratégias de leitura. In: Ivane Maria Pedrosa; Maria Lúcia F. de F. Barbosa. (Org.). *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 59-75.

_____. **De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão**: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Anais da 28ª ANPED, GT 10, Caxambu, 2005.

BOFARULL, M.T. **Avaliação da compreensão da leitura**. Proposta de um roteiro de avaliação. In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. *Compreensão de leitura – A língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

MATA, M. A. da. Leitor Proficiente. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em: 02 Jul. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MENIN, A. M. da C. S. Avaliar atividades de leitura para quê? In: MENIN, A. M. da C. S. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SERRA, J; OLLER, C. Estratégias de Leitura e Compreensão do Texto no Ensino Fundamental e Médio In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, Jan./Jun, 2008.

ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE ESTATÍSTICAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA ENTRE OS ANOS DE 2014 A 2018

Mariza Ledjane Alves dos Santos¹
Natália Coêlho Bagagim²
Alaíde Espedita Rodrigues Sousa³
Lucinalva de Almeida Silva⁴

RESUMO

Pensar sobre a educação inclusiva nos impulsiona à reflexão acerca da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Dessa forma, este trabalho objetiva analisar o comparativo do quantitativo de alunos com deficiências matriculados e incluídos na educação básica brasileira entre os anos de 2014 a 2018 e as condições estruturais das redes públicas de ensino para oferta da educação especial. Embasamo-nos nas ideias de Carvalho, (2006), Haas, Silva; Ferraro (2017), Soler (2005) e também nos documentos oficiais: CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009), a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001) e a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). A pesquisa se caracteriza como documental, pois o objeto de análise desse estudo são as estatísticas educacionais levantadas com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Após a realização da investigação das estatísticas dos microdados do Censo Escolar, foi possível observar que, ocorreu um grande avanço no número e no percentual de matrículas nas escolas brasileiras de ensino regular de alunos com algum tipo de deficiência, embora a disponibilidade de recursos de infraestrutura ainda seja muito limitada, especialmente nas redes públicas municipais de ensino.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação Básica. Escolarização de pessoas com deficiência. Microdados do Censo Escolar.

INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 1980, o sistema educacional brasileiro sofreu mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, com a

¹ Mestranda em Letras – Linguagens e Letramentos – PROFLETRAS – pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, CFP. Especialização em Letras- UPE. E-mail: marizasantos86@hotmail.com.

² Mestranda em Letras – Linguagens e Letramentos – PROFLETRAS – pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, CFP. Graduada em Letras - UFRPE. E-mail: naty2011-4@hotmail.com.

³ Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade Montenegro /e Gestão e Coordenação na Educação – UPE. E-mail: alaide.afranio@gmail.com.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE Campus Petrolina – PE e especialista em Gestão e Coordenação na Educação pela UPE. E-mail: lucinalvalmeidasilva@hotmail.com.

promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, regidos pela CF outras normativas de orientação do ensino foram criadas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 a fim de orientar as demandas sociais, políticas e educacionais. Nessa direção, nas últimas décadas, emergiu a atenção das políticas públicas à educação especial na perspectiva de educação inclusiva que se define como promoção de socialização dos indivíduos integrados na sala de aula de ensino regular com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante disso, é pertinente questionarmos: como ocorre a efetivação da oferta de escolarização para as pessoas com deficiência na Educação Básica Brasileira?

Tendo esse questionamento como ponto de partida, procuramos analisar o quantitativo de alunos com deficiências matriculados e incluídos na educação básica brasileira entre os anos de 2014 a 2018. Para isso, realizamos um estudo acerca do número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas de ensino regular em todas as etapas da Educação Básica, assim como também do percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns e da disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa, quanto ao procedimento, é de cunho documental, pois parte da análise de um documento e apresentação de dados estáveis. Foi realizada por meio das estatísticas educacionais levantadas com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Respaldamo-nos teoricamente para a análise e reflexão acerca da oferta e efetivação da escolarização das pessoas com deficiência no âmbito escolar nas ideias de Carvalho, (2006), Haas, Silva; Ferraro (2017), Soler (2005) e também nos documentos oficiais: CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009), a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001) e a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Para a realização dessa proposta, o trabalho foi segmentado nas seguintes seções: primeiramente o respaldo teórico e documental, a citar: Educação especial com ênfase na inclusão das pessoas com deficiências na escolar, logo após, expusemos a trilha metodológica, na sequência, a análise e discussão dos resultados e, por fim, tecemos as considerações finais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Haas, Silva; Ferraro (2017) pontuam que a área da educação especial mudou o rumo da história educacional das pessoas com deficiência ao pautar-se na perspectiva de educação inclusiva, uma vez que a partir dessa vertente a escola comum passou a ser um lócus de aprendizagem para todos os indivíduos. Nesse sentido, os apontamentos dos autores mencionados nos direcionam a uma breve discussão a respeito dos marcos normativos basilares que impulsionaram a efetivação da escolarização das pessoas com deficiências na rede regular de ensino e para a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) demarcaram espaço sólido acerca do processo de educação inclusiva nas escolas brasileiras, pois, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência deixa para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas (PIRES; SANCHES; TORRES, 2011).

Sassari (1997) conceitua inclusão como

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

Dessa forma, a inclusão é efetivada quando se ocorre o processo de reflexão e adaptação dos recursos existentes às necessidades do portador de deficiência de modo que ele consiga desenvolver as habilidades no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Ao reportarmos à Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001) que foi promulgada com o objetivo de instituir diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades percebemos que ela trouxe a obrigatoriedade de matrículas de todos os alunos nos sistemas de ensino. Sobre isso, Fernandes (2006) pontua que.

- Alunos surdos, que, por suas necessidades linguísticas diferenciadas, precisam conhecer a língua de sinais e exigem profissionais intérpretes;
- Alunos com deficiência visual, que necessitam de recursos técnicos, tecnológicos e materiais especializados;
- Alunos com deficiência física neuromotora, que exigem a remoção de barreiras arquitetônicas, além de recursos e materiais adaptados à sua locomoção e comunicação;
- Alunos com deficiência intelectual, que demandam adaptações significativas no currículo escolar, respeitando-se seu ritmo e estilo de aprendizagem;

- Alunos com condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que demandam apoios intensos e contínuos, além de atendimentos terapêuticos complementares à educação;
- Alunos com altas habilidades/superdotação, que, devido às motivações e aos talentos específicos, requerem enriquecimento, aprofundamento curricular e/ou aceleração de estudos. (FERNANDES, 2006, p. 30)

A resolução fortaleceu a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os estudantes surdos com obrigatoriedade no ensino regular e exigiu a capacitação de profissionais capacitados para trabalharem nesse âmbito. Além disso, o documento trouxe a pertinência da adaptação dos recursos para os alunos com deficiência visual, deficiência física neuromotora, deficiência intelectual e com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a normativa buscou efetivar algumas obrigatoriedades do ensino com a educação inclusiva apontando alguns caminhos. Todavia, mesmo assegurando serviços educacionais especializados, a resolução proposta ainda não atendia às demandas de inclusão efetiva das pessoas com deficiência na rede regular e nem tampouco garantia o AEE de modo decisivo. Assim, em 2008, outra ação foi estabelecida em prol da educação inclusiva, sendo aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva que objetivava fortalecer a escolarização do aluno com deficiência no ensino regular. Sobre isso, Haas, Silva; Ferraro (2017, p. 247) definem que “essa política caracteriza como alvo da educação especial o público com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nesse segmento, em 2009, outra Resolução foi promulgada - CNE/CEB nº 04/2009, visando à instituição de diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser implantado na educação básica. Nessa direção, o documento determinava aos sistemas de ensino a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência na rede regular, com apoio do AEE que possui a função de complementar a escolarização ofertada pela sala de aula regular. Além disso, a Resolução também propunha:

- matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 2)

Compreendemos que a Resolução de 2009 foi um grande avanço para a superação da segmentação do ensino, pois propôs a universalização e inclusão de todos nas salas de ensino regular sem deixar de ofertar o atendimento especializado. Dutra postula que,

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular (DUTRA, 2008, p. 26)

Nessa ótica, a autora destaca o AEE como um meio de garantia da inclusão escolar das pessoas com deficiência, uma vez que por meio dele, a oferta do aprendizado nas salas comuns se ocorre de forma mais efetiva, pois o atendimento educacional visa à integração, a superação de limites, as dificuldades que o indivíduo possui. Assim, esse atendimento é primordial na mediação da aprendizagem no ensino regular as crianças com deficiências.

Outra normativa de suma importância é a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 27 institui a inclusão da pessoa com deficiência nas mais variadas esferas da sociedade.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015 – grifo nosso)

Dessa forma, a lei referida fortalece o direito à educação da pessoa com deficiência em todos os níveis e modalidades já proposto pela Resolução de 2009 e postula o conhecimento e a prática da educação inclusiva como primordiais na promoção de um ensino igualitário a todos os cidadãos e cidadãs. Nessa perspectiva, é importante ressaltarmos que um dos princípios basilares orientador da educação inclusiva é a igualdade de oportunidade para as crianças, os jovens e os adultos, uma vez que em conformidade com a Declaração de Salamanca (1994), todo indivíduo tem direito fundamental à educação, bem como, possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Logo,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

toda escola deve concretizar o direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional em todos os níveis e modalidades. O Plano Nacional de Educação (PNE) também estabelece na meta 4 a garantia do direito da criança com deficiência na rede regular de ensino e com a oferta do atendimento especializado,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17(dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE, 2014, p.9)

Dessa forma, é perceptível que as leis garantem com primazia a escolarização das pessoas com deficiência na sala de aula, preferencialmente na rede regular de ensino e com o acompanhamento do atendimento especializado. Contudo, a efetivação desses direitos garantidos ainda é resistência e luta, pois são muitos os obstáculos a serem superados para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência seja estabelecido plenamente. Carvalho elucida que,

[...] a educação inclusiva pressupõe um movimento contra qualquer tipo de exclusão que venha ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, na medida em que está baseada “na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda ordem”, possibilitando a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser. (CARVALHO, 2006, p. 36 – grifo nosso)

Entendemos que a educação inclusiva é um movimento de superação de toda exclusão nos sistemas educacionais de ensino e que por intermédio dela se tornou possível à defesa, o ingresso e a permanência dos estudantes nas escolas. Assim, todas as pessoas com algum tipo de deficiência têm resguardado por leis oportunidades educacionais adequadas nas redes regulares de ensino.

[...] num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo. (MENDES, 2010, p. 103).

Assim, portanto, a educação inclusiva é primordial para a garantia da igualdade de direitos e para a inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência a rede regular de ensino, além da complementação do atendimento especializado.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em meio às reformas das políticas educacionais ocorridas, especialmente nos anos de 1990, é possível perceber que as políticas públicas educacionais direcionaram um olhar mais cuidadoso para a universalização do acesso a educação básica. E essas mudanças incluíram os sujeitos da sociedade que outrora eram excluídos das redes de ensino: os portadores de necessidades especiais.

Todavia, é importante destacar que para se estabelecer essa universalização (que ainda está em processo de inclusão de forma efetiva), ocorreram muitas lutas pelos segmentos da sociedade, a citar primeiramente a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes que objetivou reconhecer o direito das pessoas deficientes inerentes ao respeito por sua dignidade e aos seus direitos fundamentais que incluem escolarização, segurança, etc. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade realizada em Salamanca em 1994 foi também primordial para a discussão e implementação de ações apoiadoras da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. É válido mencionar também a aprovação pela ONU em 2006 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que objetivou.

Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive os baseados em sexo e idade, em todas as áreas da vida;
–Promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Além de combater os preconceitos e promover as capacidades das pessoas com deficiência, a convenção reforçou a obrigatoriedade dos Estados em assegurar nas escolas o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com os demais estudantes. Sobre a inclusão, Santos e Carvalho (1999/2000, p. 48) afirmam que

Historicamente o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de

participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação (SANTOS E CARVALHO 1999/2000, p. 48).

É perceptível que os movimentos realizados em prol da inclusão das pessoas com deficiências no âmbito escolar trouxeram contribuições significativas, pois a luta em favor da garantia dos direitos sociais e de educação fortaleceram as ações das políticas públicas na inclusão, apesar de ainda não atender as demandas de modo efetivo por meio de recursos apropriados, profissionais qualificados e dentre tantos outros fatores.

Beyer (2006, p. 73) elucida que a educação inclusiva trouxe “um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações”, acrescentando que ela “propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado”. Assim, a educação inclusiva emergiu com o intuito de acolher e transformar as práticas de ensino através de uma perspectiva de igualdade de oportunidades. E a ideologia da educação inclusiva propicia ganhos a todos os alunos com necessidades especiais ou não, pois ela visa ao acolhimento de todos que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem conforme nos diz Carvalho (2005)

[...] implica num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2005, p.29)

A educação inclusiva se coloca como um trabalho que visa ao olhar com a diversidade, tendo em vista que “somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos” (CARVALHO, 2005, p. 36). Glat (2007) corrobora com as ideias de Carvalho ao dizer que a educação inclusiva oferece “um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem” (GLAT, 2007, p. 30). Rodrigues (2008) diz que a educação inclusiva

Organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da sua mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e cooperação em lugar da competição (RODRIGUES, 2008, p. 11)

Dessa forma, a educação inclusiva garante a promoção da heterogeneidade nos processos de ensino e aprendizagem em que o que prevalece no âmbito da sala de aula é o apoio, a cooperação uns com os outros a fim de se estabelecer um ensino menos excludente. A inclusão incorpora vários fatores, a citar:

- 1-Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial;
2. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares;
3. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão;
4. Inclusão como forma de promover escola para todos;
5. Inclusão como educação para todos (AINSCOW, 2009, p. 15-18).

Nesse sentido, é possível perceber que o conceito de inclusão em sala de aula está relacionado a não-exclusão em todos os âmbitos do social ao intelectual. Santos reforça a função da educação inclusiva voltada para as pessoas com deficiência dizendo que ela,

Constitui-se um direito do (a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais e sua inserção na sala de aula regular contribui para que os demais alunos aprendam a conviver com as diferenças. Propõe que os sistemas de ensino criem condições pedagógicas, materiais e instalações físicas para atendimento aos alunos (as) com necessidades educacionais especiais na escola regular, proporcionando adequações que atendam às suas necessidades individuais (SANTOS, 2015, p.60-61).

É através da educação inclusiva que os debates e ações em prol de um ensino pedagógico direcionado para o atendimento de modo adequado em escola regular aos alunos com necessidades educacionais especiais foram ouvidos. Sobre isso, Pacheco (2007) diz que é a escola que tem que se ajustar a criança e não o contrário.

TRILHA METODOLÓGICA

Esta pesquisa, quanto ao procedimento, é documental, pois recorre a fontes mais diversificadas, tais como: tabelas estatísticas, documentos oficiais, relatórios e outros (FONSECA, 2002). De acordo com Pádua (1997, p. 62): “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais.” Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada, levando em consideração os aspectos dos microdados apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica a fim de mensurá-los quanto à inclusão das pessoas com deficiências nas escolas.

O INEP define o Censo Escolar como o principal instrumento de coleta de informações acerca da educação básica e a mais relevante pesquisa estatística da educação no país. Segundo Haas; Silva; Ferraro

Esse levantamento é feito anualmente com a finalidade de constituir-se em instrumento de planejamento, gestão e avaliação da política educacional brasileira, sendo realizado a partir de questionários respondidos pelas escolas. Enquanto que os censos demográficos se baseiam na autodeclaração do entrevistado e em suas informações sobre os demais membros do domicílio, o banco de dados dos censos escolares é constituído pelo conjunto dos questionários preenchidos pelas escolas, com base nos registros escolares. (HAAS; SILVA; FERRARO, 2017, p. 249- 250)

Partindo dessa premissa, para o levantamento do corpus desse estudo, foram analisadas as estatísticas educacionais levantadas com base nos microdados do Censo escolar da Educação Básica 2018, divulgados pelo INEP que traz dados comparativos da educação especial no Brasil no período de 2014 a 2018.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Observamos que as estatísticas do Censo Escolar de 2018 apontaram um avanço no percentual de matrículas da Educação Especial na Educação Básica no período de 2014 a 2018 sendo que o crescimento ocorreu de forma gradativa a cada ano (Figura 1). Assim, é possível perceber que no período de quatro (4) anos ocorreu um aumento de mais de 30% do total geral de matrículas de alunos que possuem algum tipo de deficiência incluído na Rede Regular de Ensino em conformidade com a resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica postulando em seu artigo 7º o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, em todas as etapas ou modalidades.

Soler (2005, p. 85) defende a resolução estabelecida acrescentando que a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais “deve ocorrer preferencialmente na classe comum da rede regular de ensino, variando o apoio especializado que cada aluno deverá receber.” Fica claro, portanto, que o atendimento aos estudantes portadores de

necessidades especiais, para cumprir o princípio de inclusão, precisa ser efetivado no mesmo espaço destinado aos estudantes do ensino regular, assegurado o adequado apoio a cada estudante com necessidade especial.

Ocorreu, também, um crescimento de matrícula no percentual de alunos na faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial incluídos na rede regular de ensino no período concernente a 2014 a 2018 em todas as redes de ensino: pública, federal, estadual, municipal e também a privada (Figura 2).

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA						
		Ano	ETAPA DE ENSINO					
			Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
Tabela M11 - Número de matrículas da educação especial, segundo ano	2014	886.815	61.374	652.473	57.754	3.251	111.963	
	2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905	
	2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825	
	2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515	
	2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289	

Figura 1: Número de matrículas da educação especial nas etapas de ensino da Educação Básica de 2014 a 2018.

Tabela M12 - Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns, segundo ano	Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	87,1%	95,2%	67,4%	95,5%	95,2%	38,3%	
2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%	
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%	
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%	
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%	

Figura 2: Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns nas redes de ensino.

Podemos perceber que o crescimento de matrículas com percentuais dentro do padrão exigido pelas políticas públicas de estudantes da educação especial na Rede Regular de Ensino mostra a preocupação do Estado em assegurar as crianças e jovens o acesso e o ingresso às escolas, todavia é preciso qualidade e oportunidades educacionais adequadas para que os indivíduos possam ter inclusão, interação e aprendizagem de modo significado (CARVALHO, 2006).

A análise da disponibilidade % de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas do ensino fundamental realizada em 2018 pelo Censo Escolar (Figura 3) corrobora as ideias apresentadas por Carvalho (2006) de que não basta apenas a realização de matrículas é preciso qualidade. A partir disso, foi possível percebermos que as dependências PNE e banheiro PNE (recursos adequados para alunos portadores de necessidades especiais) na rede pública de modo geral não chegam a 50% dos investimentos. Ao realizar uma análise mais detalhada, observamos que as redes públicas municipais de ensino são as que mais sofrem com a carência de infraestrutura, pois menos de 35% possuem banheiros PNE, e os demais recursos, ‘dependências PNE’, apenas 24, 4%. Constatamos que as redes públicas federais são as que possuem mais recursos relacionados à infraestrutura nas escolas do ensino fundamental passando dos 50%. Já as redes privadas estão num patamar superior às redes municipais e estaduais de ensino.

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA						
		Recurso	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
			Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tabela E5.1 - Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino fundamental - 2018	Bib./sala de leitura	55,1%	48,9%	95,7%	80,3%	40,1%	81,6%	
	Banheiro (dentro/fora)	95,7%	95,1%	100,0%	94,5%	95,2%	98,4%	
	Banheiro PNE	41,8%	38,6%	76,6%	53,7%	34,3%	55,6%	
	Dependências PNE	31,2%	28,0%	63,8%	40,7%	24,4%	44,7%	
	Lab. de ciências	11,5%	8,0%	95,7%	24,4%	3,4%	26,3%	
	Lab. de informática	44,3%	43,9%	95,7%	75,4%	35,0%	46,1%	
	Internet	69,6%	63,4%	95,7%	89,8%	55,9%	96,0%	
	Banda larga	57,6%	50,7%	91,5%	76,9%	43,3%	86,8%	
	Pátio (cob./desc.)	68,5%	63,9%	97,9%	71,6%	61,8%	87,9%	
	Quad. esp. (cob./desc.)	42,0%	37,8%	95,7%	65,8%	30,0%	59,7%	

Figura 3: Disponibilidade % de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas do Ensino Fundamental – 2018.

Os resultados da disponibilidade de recursos relacionados à infraestrutura mudam em parte nas escolas do Ensino Médio (Figura 4), pois é possível perceber que os banheiros PNE da rede pública de modo geral e também das redes municipal e estadual juntas (?) superam os 50%. Já as dependências PNE ainda se encontram com o percentual baixo em comparação com a rede federal que supera os percentuais em infraestrutura no Ensino Médio também.

	Recurso	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tabela E5.2 - Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino médio - 2018	Bib./sala de leitura	87,5%	85,7%	98,1%	85,4%	82,7%	91,9%
	Banheiro (dentro/fora)	97,1%	96,4%	99,8%	96,3%	99,5%	98,8%
	Banheiro PNE	62,5%	60,0%	93,8%	59,1%	57,6%	68,7%
	Dependências PNE	46,8%	44,3%	79,5%	43,4%	37,7%	52,7%
	Lab. de ciências	44,1%	38,8%	83,4%	37,5%	28,8%	57,2%
	Lab. de informática	78,1%	82,1%	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%
	Internet	95,1%	93,6%	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
	Banda larga	84,9%	81,1%	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
	Pátio (cob./desc.)	79,2%	74,8%	89,9%	74,2%	88,0%	90,1%
	Quad. esp. (cob./desc.)	75,9%	72,8%	70,0%	72,8%	73,3%	83,6%

Figura 4: Disponibilidade % de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas do ensino médio – 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, o avanço das políticas públicas educacionais por intermédio de movimentos em prol da inclusão das pessoas com deficiências e de aprovações de resoluções voltadas para o estudante que apresenta necessidade especial, impulsionou a escolarização e inclusão das pessoas com deficiências no Brasil na Rede Regular de Ensino com a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os microdados do Censo Escolar de 2018 apontaram o crescimento constante de matrículas de alunos com necessidades especiais nas escolas brasileiras no período de 2014 a 2018. Todavia, a disponibilidade de recursos apropriados que possibilitem equidade na oferta de conhecimento a esses alunos ainda é muito escassa, especialmente nas redes públicas municipais do país.

Diante do exposto, concluímos que a perspectiva de educação inclusiva no Brasil é um grande avanço na escolarização das pessoas com necessidades especiais. No entanto, para que a educação inclusiva seja ofertada de modo efetivo nas redes de ensino é preciso ainda superar

a fragmentação e fragilidade dos recursos destinados a essa modalidade, a falta de profissionais especializados para auxiliar essas crianças, adolescentes e jovens. Enfim, é preciso superar qualquer fator que seja obstáculo para a efetivação de uma educação que prima pela inclusão de forma satisfatória e justa.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HAAS, C. SILVA, M. C; FERRARO, A. R. **Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 245-262, jan./mar. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, 2011. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9842/9041>>.

PACHECO, José (Org). **Caminhos para inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A diferença na escola: desafio e propósito da inclusão**, Palestra. In: Seminário Convivendo com a diferença para fazer diferente. Contagem: Associação Mineira de Reabilitação, 2014.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.142. 2015.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva: Em Busca de Uma Escola Plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

b) Documentais

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: 08/02/18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília. Ministério da Justiça/Secretaria Nacional de direitos humanos, 1997. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9229/1/2014_PatriciaRamosDeFreitas.pdf. Acesso: 16/02/18.

BRASIL. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: 25/02/18

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Censo escolar da educação básica 2018. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009: **diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de outubro de 2009a.

AINSCOW, Mel. **O que significa inclusão?** Entrevista. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 02 fev. 2014.

BEYER, Hugo Otto. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas**. Ensaios pedagógicos. Brasília. DF, p. 85-88, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668>.

DUTRA, C. P. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC, 2006. FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro.

ESCOLAS PARTICULARES DERRAMADAS PELAS DIVERSAS VILAS, POVOAÇÕES E LUGAREJOS DO PIAUÍ: 1770-1860*

Maria Alveni Barros Vieira¹
Adauto Neto Fonseca Duque²
Vanessa Fortaleza de Sousa³

RESUMO

O presente artigo versa sobre o estabelecimento e o desenvolvimento do ensino particular no Piauí entre os anos de 1770 e 1860. Trata-se de um trabalho de História da Educação que tem como objetivo elencar e descrever as modalidades de escolas particulares criadas em uma sociedade rural, produtora e reprodutora do criatório extensivo de gado vacum e cavalar. Aqui, procuramos identificar quem foram os mestres dessas escolas e quais os saberes valorizados e difundidos em suas instituições de ensino. As fontes de informação utilizadas no transcurso da investigação fazem parte de um conjunto de documentos impressos e manuscritos, produzidos nos séculos XVIII e XIX, de natureza administrativa, notariais e legislativas pertencentes ao Arquivo Público do Estado do Piauí e Arquivo Ultramarino de Lisboa, principalmente. A tessitura das análises encontra-se consubstanciada na concepção de forma escolar elaborada por Vincent, Lahire e Thin (2001) articulada a noção de Práticas Culturais, como trabalhada por Chartier (1990). A pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento, indica que no Piauí do século XVIII, até meados do século XIX, a difusão das ideias liberais instigou o interesse de particulares em criarem instituições educadoras de crianças e jovens. Foi então, de bom grado, que senhoras prendadas, membros do clero e funcionários do Estado com conhecimento dos saberes elementares, da gramática portuguesa, da filosofia, do francês e do latim, contribuíram para a criação de escolas internatos e escolas externatos particulares na Capitania/Província.

Palavras – Chave: Ensino particular; Piauí; Séculos XVIII e XIX.

INTRODUÇÃO

No transcurso do século XVIII, tornar-se-ia prática comum entre as famílias mais abastadas de Portugal e seus domínios coloniais, o uso do ensino particular como forma reconhecida para a socialização escolar de meninos e meninas. Não por acaso, desde fins do século XVIII e início do século XIX, começaram a ser implementadas no Piauí uma certa modalidade de escola que funcionava na casa dos mestres para um público pagante ou subvencionado pelo Estado.

Estudos realizados por Vieira (2013) acerca da escolarização de crianças e jovens no Piauí dos setecentos e oitocentos, nos permitem compreender que na conjuntura desse período

*Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa O ensino particular no Piauí: 1770-1860, cadastrado no programa de Iniciação Científica Volutária (ICV), na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, com desdobramento do temário desenvolvido na tese de doutoramento da professora Maria Alveni Barros Vieira, que foi publicada na íntegra, com título A educação escolar da criança no Piauí: 1730-1859.

¹ Professora Doutora da universidade Federal do Piauí\Picos – alvenibarros@bol.com.br;

² Professor Mestre da Universidade Estadual do Piauí\Picos – duqueadauto@yahoo.com.br;

³ Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí\Picos – vanessafortaleza01@gmail.com

aquela parte do Brasil se configurava como uma sociedade rural produtora e reprodutora do trabalho agrícola e do criatório extensivo de animais para consumo e para as trocas comerciais. Nesse espaço e cenário, a educação escolar particular poderia se realizar de diferentes maneiras, conforme as circunstâncias contextuais de posses, conveniências e oportunidades existentes dos aprendizes e dos agentes educativos, situação que teria oportunizado a criação de uma diversidade de instituições de ensino particulares.

Essa constatação feita por Vieira (2013), nos levou a elencar algumas perguntas sobre o funcionamento dessas escolas, todavia, para a feitura desse trabalho, procuramos responder somente a três questionamentos: quais as modalidades de escolas particulares implantadas no Piauí, quem foram os mestres dessas escolas, Quais os saberes valorizados e difundidos em suas escolas,

Para elucidação das perguntas acima especificadas, recorreremos à um conjunto de fontes literárias e normativas pertencentes ao Arquivo Público do Estado do Piauí (APEPI) e ao Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa (AHUL), que nos permitiram concluir que: essas escolas eram frutos da difusão do liberalismo vigente que instigava o interesse de particulares para criarem instituições educadoras de crianças e jovens; Foram clientes dessas escolas parentes e apadrinhados dos mestres, além dos filhos de amigos e de funcionários públicos, principalmente; Homens pertencentes ao clero, bacharéis, funcionários públicos, senhoras prendadas e pessoas que tinham algum conhecimento dos saberes elementares, da gramática portuguesa, da filosofia, do francês e do latim, contribuíram para instituir escolas-externatos e escolas-internatos particulares na Capitania/Província.

Ponderamos ser possível, através da investigação em curso, compreender o processo de criação de escolas particulares urbanas ou rurais, primárias e/ou secundárias, no Piauí desde fins do século XVIII, sendo maior o crescimento nos primeiros anos do século XIX. E, por conseguinte, contribuir, significativamente, para o incremento dos trabalhos que adotam a história da educação no Piauí, em suas múltiplas análises, correntes e metodologias, como campo privilegiado de suas análises.

METODOLOGIA

Este trabalho é parte de uma proposta de investigação em desenvolvimento que tem como objeto de estudo a emergência e o desenvolvimento do ensino particular no Piauí nos séculos XVIII e XIX. Trata-se de um trabalho na área da História da Educação que percorre os caminhos metodológicos da História Cultural, podendo ser classificado como do tipo descritivo, mas também uma história analítica com abordagem qualitativa das fontes de informação.

As fontes de informação por nós utilizadas compreenderam duas modalidades: bibliográficas e documentais. As fontes bibliográficas são compostas por obras tanto de cunho histórico que trabalham aspectos variados da sociedade e da cultura brasileira e piauiense, como de obras que abordam especificamente a história do ensino no período colonial e imperial além de algumas obras literárias do período em estudo que possam informar sobre os usos, costumes e comportamentos dos piauienses.

No que tange às fontes documentais, estas compreenderam o conjunto de documentos impressos e manuscritos, produzidos nos séculos XVIII e XIX de natureza administrativa (cartas de sesmarias, registros paroquiais, correspondências em geral), fontes de natureza notariais e legislativas (inventários, testamentos, benesses), fontes judiciais (processos-crime), fontes que tratam mais especificamente da educação escolar (concursos para provimento das cadeiras, leis sobre a organização do ensino, mapas de matrícula e frequências dos alunos), pelos poderes Executivo e Legislativo que pertencem ao Arquivo Público do Piauí, Arquivo Ultramarino de Lisboa, além de outros documentos guardados em acervos particulares.

As análises das fontes assim como a tessitura do texto foram consubstanciadas nos pressupostos teórico-conceituais elaborado por Vincent, Lahire e Thin (2001) no entorno da noção de forma escolar por eles compreendida como um modo de socialização específico da criança e do jovem, pensado e pretendido como educativo, sem outras funções sociais senão a de educar. Evidentemente que para escrever sobre a história do ensino particular no Piauí é preciso pensar as transformações às quais está ligado o desenvolvimento dessa forma escolar. Conforme Vincent, Lahire e Thim (2001, p.42), essas transformações estão vinculadas notadamente as mudanças ocorridas nas formas políticas de exercício do poder e nas “[...] diferentes apropriações [da forma escolar] operadas pelos diversos grupos sociais”. O entendimento de ensino particular, adotado nesse trabalho como objeto de estudo, é compreendido a partir da noção de *prática cultural* que articulada a outras práticas (políticas, sociais, discursivas) nos permitiu “[...] reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição”. (CHARTIER, 1988, p.23.).

O corte cronológico adotado, 1770 – 1860, expressa um período da história da educação no Piauí em que é possível verificar indícios de uma certa difusão das ideias liberais que instigavam o interesse de particulares a criarem, as suas custas, instituições educadoras de crianças e jovens. É também o período de generalização de uma forma escolar de socialização da criança e do jovem no Piauí imperial, onde podemos assistir a expansão e o alcance das

práticas educativas escolares para um número cada vez maior de pessoas que, de algum modo, tivessem condições de custear os mestres por seus serviços.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Piauí, desde fins do século XVIII, começaram a ser implementadas escolas particulares que funcionavam na casa dos professores para um público pagante ou subvencionado pelo Estado. De início, como noutras partes do Brasil colonial, o ensino particular era descentralizado em seus métodos, conteúdos e materiais didáticos, ou seja, cada escola funcionava por uma forma que lhe era peculiar, provavelmente sem intervenção direta do governo. A partir da década de 1830, logo após o ato adicional de 1834, os professores particulares são convocados para habilitarem-se segundo as exigências das leis de suas respectivas províncias.

Mas é na década de 1840, quando a classe política brasileira entende que a legitimidade do Estado Imperial passava necessariamente pela centralização das ações governamentais, que começam a proliferar leis regulamentadoras do ensino particular pela mesma forma escolar do ensino público. Na província do Piauí, por exemplo, as escolas particulares foram regulamentadas por lei publicada aos 6 de outubro de 1845 que no artigo 40 determinava, que qualquer pessoa poderia abrir uma escola particular, desde que obtida uma licença junto ao diretor da instrução pública de sua comarca.

Por sua vez, o diretor só poderia conceder a licença solicitada após se certificar da moralidade e aptidão do pretendente, além de analisar se o plano de estudos apresentado pelo professor particular estava atinente às orientações da pedagogia moderna prevendo, dentre outras coisas, um tempo escolar diferente do tempo de convívio da criança nas comunidades, a utilização de novos materiais didáticos e conteúdos escolares que diferenciasssem as práticas educativas na escola daquelas vivenciadas em âmbito familiar ou no convívio social mais amplo.

No artigo 42 da supracitada lei, ficava garantida a subvenção do governo às pessoas das cidades e vilas que recebessem e pensionassem alunos vindos de outras localidades. Daí o interesse de parte dos professores particulares da província do Piauí em fazerem suas escolas funcionarem em caráter de internato.

Artigo 42. Tendo a pensão mais de cinco pensionistas de fora da cidade, ou Vila, receberá seu administrador por cada um deles, em cada um ano completo, a gratificação de 20.000 réis até o número de vinte pensionistas, e por cada um dos outros que excederem tal número, a gratificação de dez mil réis. As gratificações serão pagas pelos Cofres públicos, a vista de atestados

do Diretor, que só os dará ao administrador, que cumprir bem os seus deveres (LEI DE Nº 198..., 1845, p. 213).

No ano de 1850 foi publicada a resolução nº 287, que estabelecia várias disposições acerca da instrução pública. Como não poderia deixar de ser, essa lei também faz referências ao ensino particular no Piauí, confirmando o que já fora determinado na lei de 1845. No ano seguinte, em 1851, uma nova resolução é publicada com número de 305, nela fica novamente estabelecido que os diretores da instrução pública poderiam conceder licença a qualquer pessoa que considerassem habilitada para abrir escolas particulares ou estabelecer casas em que recebam e pensem os alunos, não somente nas vilas e cidades, mas, também nas povoações do Piauí.

Na realidade, a escola particular encontrava-se em franco desenvolvimento na província do Piauí desde a década de 1840. Seria, pois, conveniente neste texto opor ao julgamento negativo de certa historiografia local, uma ambiência sócio-cultural de significativo interesse de parte das famílias piauienses por uma forma escolar de socialização da criança e do jovem. Mesmo que muitas das escolas primárias e secundárias criadas pela iniciativa privada no Piauí nessa primeira metade do século XIX tenham sido efêmeras, é impossível negar sua existência em número relevante para a situação da Província naquele momento de sua história. Ademais, atrás de umas e outras estavam os mestres com seus planos de estudos, métodos de ensino, tempos escolares, utensílios pedagógicos e seus alunos. Devemos, pois, interrogar sobre eles.

Escolas internatos

A escola do capitão Marcos Francisco de Araújo Costa na Fazenda Boa Esperança

É bem possível que a iniciativa do capitão Marcos Francisco de Araújo Costa, em criar uma escola internato na Fazenda Boa Esperança, sertão do Piauí, por volta da década de 1770, tenha sido pioneira. Conforme dados compilados no Livro 1º de Casamentos da cidade de Oeiras (PI), Marcos Francisco era filho legítimo do capitão João Francisco de Paiva e da baiana de São Salvador, Antônia do Espírito Santo. Tendo nascido na Freguesia de Santo Antônio, Vila de Jerumenha, casou em 8 de setembro de 1772 com Maria Rodrigues, filha legítima do fazendeiro português Valério Coelho Rodrigues e Domiciana Vieira de Carvalho, com quem teve 7 (sete) filhos, sendo 3 (três) meninos e 4 (quatro) meninas. (LIVRO DE CASAMENTO....1766-1788, f. 86).

Conforme narrativa de Rêgo (1986), a escola internato do professor Marcos Francisco era frequentada por 8 (oito), 9 (nove) ou 10 (dez) meninos com idade máxima de 14 (quatorze) anos. Foram seus alunos, além dos próprios filhos varões, os filhos de parentes, amigos e algumas crianças órfãs com pendores para a aprendizagem das primeiras letras. As aulas por ele ministradas aconteciam em uma sala ampla, iluminada, arejada e mobiliada com um quadro de madeira pintado de preto, pedras de tauá para escrever no quadro, uma mesa grande e dois bancos compridos onde os meninos sentavam silenciosamente para aprenderem a ler, a escrever, a contar e fazer orações. Os mais adiantados estudavam a gramática portuguesa e gramática latina cujas regras eram aprendidas de cor.

Seguindo costume do período, Marcos Francisco fazia uso do método de ensino individual. Embora, algumas explicações acontecessem simultaneamente para todos os alunos como nos momentos das leituras em voz alta de cartas ou de trechos da bíblia e, ainda, quando contava histórias sobre os povos e os costumes de Portugal. Tudo narrado por meio de um linguajar erudito.

Nos relatos de Rêgo (1986) acerca da escola, os materiais didáticos utilizados nas aulas pelo professor Marcos Francisco consistiam em cartas particulares, a bíblia e atas do senado da câmara de Oeiras.

[...] missivas recebidas de fazendeiros ou cópias de atas do Senado da Câmara de Oeiras, que conseguia do secretário do legislativo em suas viagens à capital. Os livros que Marcos Francisco possuía não eram de leitura fácil aos alunos. Tinha uma Bíblia, escrita em latim... As cartas e atas estavam mais ao alcance dos alunos (RÊGO, 1986, p. 23).

A prática de ensinar meninos a ler e escrever em documentos da comunicação administrativa não era um fenômeno casual. A princípio, parece sinalizar a ausência de cartilhas, manuais e compêndios na escola da casa-fazenda, mas também nos informa que aquela escola poderia ter objetivos eminentemente utilitários a cumprir que seria a formação de meninos para futuros cargos públicos. Como de fato, foi.

A escola do bacharel Miguel de Sousa Borges Leal Castelo Branco na cidade de Oeiras

Parece ter sido necessário esperar a virada do século XIX para assistirmos a criação de outra escola particular no Piauí. Trata-se do colégio que o bacharel em Direito, Miguel de Sousa Borges Leal Castelo Branco, tentou criar na cidade de Oeiras no ano de 1807. Nascido no ano de 1778, na Fazenda São Pedro, termo da vila de Campo Maior, no Piauí, Miguel de Sousa Borges Leal Castelo Branco era filho do fazendeiro Félix de Sousa Nogueira e sua esposa Clara

da Cunha e Silva Castelo Branco III. Seguindo os costumes da época aprendeu a ler, a escrever e a contar em casa paterna, prosseguindo com os estudos de humanidade na Bahia e o curso de direito na Universidade de Coimbra.

De acordo com documentos compilados por Costa em 1909 (1974), Miguel de Sousa Borges Leal Castelo Branco seria o primeiro piauiense a se formar em direito. Teria feito seu curso superior entre os anos de 1799 a 1806, período em que os estudos escolares se afirmavam, cada vez mais, como um dos fatores de diferenciação e ascensão social do indivíduo, embora a posse da terra, a riqueza material e a descendência fidalga continuassem a desempenhar uma função importante na obtenção de honras, empregos públicos e privilégios.

Concluídos os estudos superiores em Portugal e de volta à terra natal, o dr. Miguel de Sousa Borges Leal Castelo Branco constata que, em princípios do século XIX, a maioria absoluta da população piauiense não sabia ler e escrever. Acreditava que esta seria uma das causas principais para um suposto atraso econômico e cultural na Província, como deixou claro uma década depois, em seu discurso de adesão às cortes Constituintes:

Dediquei-me aos estudos, vim para Portugal; aqui estive por doze anos; passados eles, eis-me obrigado, descontente talvez, a regressar à minha pátria; nenhuns outros conhecimentos tinham mais do que os de sete anos da universidade, apesar disto vivia entre homens que ignoravam as primeiras letras pois na província do Piauí dois terços dela não sabem ler nem escrever. Forte desgraça! (DISCURSO DE ADESÃO ÀS CORTES CONSTITUINTES, 1822, p. 263).

Talvez por essa razão, tenha decidido criar um colégio particular para o ensino da mocidade. Como mandava as formalidades do período, no dia 25 de setembro de 1807 o então governador do Piauí, Carlos César Bulamarqui (1806-1810), dirige uma circular as câmaras municipais da Capitania, pedindo que comuniquem a todas as pessoas dos seus respectivos termos sobre a criação de uma instituição de ensino secundário na cidade de Oeiras (PI).

De acordo com a circular de 1807, o colégio do dr. Miguel de Sousa Borges Leal Castelo Branco funcionaria a preços módicos como uma escola de caráter internato e externato. As aulas principiariam em janeiro de 1808, constando o curso do ensino de latim, filosofia moral, filosofia racional, retórica e francês. Seria, portanto, uma escola que procuraria manter a tradição universalista e literária da cultura colonial. Segundo Costa (1974), esse educandário, que supomos ter sido a primeira experiência de ensino particular no Piauí, teve existência efêmera, podendo até não ter chegado a funcionar efetivamente por falta de clientela.

A escola do padre Marcos de Araújo Costa na Fazenda Boa Esperança

O padre Marcos de Araújo Costa era filho do capitão e mestre de escola particular Marcos Francisco de Araújo Costa. Seguindo o exemplo do pai destacou-se no cenário histórico piauiense como educador, proprietário e mestre de um colégio particular, organizado sob a forma de internato masculino. Predominava na escola do padre-mestre matérias características do ensino secundário embora ali também fossem ensinadas as primeiras letras.

Parece não haver dúvidas entre os historiadores da educação piauiense de que o Seminário de Olinda, com sua proposta de ensino inovadora, exerceu forte influência na formação intelectual do jovem Marcos de Araújo Costa, que ali teria ingressado por volta de 1800. De acordo com Sousa Neto (2009), por esse colégio-seminário passou um significativo número de alunos que não podiam, ou não queriam, ir a Coimbra fazer seus estudos. Acreditamos ser esta a situação de Marcos de Araújo Costa, muito embora alguns de seus biógrafos *presumam* que ele possa ter concluído seus estudos em Portugal.

O fato é, que de volta à capitania de São José do Piauí, o padre Marcos de Araújo Costa se envolveu nos acontecimentos políticos a favor da independência do Brasil em relação ao governo de Portugal, chegando, posteriormente, a ocupar cargos no conselho do governo, na vice-presidência da Província, assim como na assembleia provincial (COSTA, 1974). Contudo foi como educador, proprietário e mestre de um colégio particular, organizado sob a forma de internato masculino que ele se destacaria na história do Piauí oitocentista.

O contexto era extremamente favorável à criação e à expansão desse nível de ensino escolar que se encontrava no centro dos debates educacionais promovidos pelas autoridades imperiais nos princípios do século XIX. Por essa razão, embora alguns historiadores piauienses afirmem que o colégio-internato do padre Marcos de Araújo Costa fosse, inicialmente, uma escola de ensino elementar, aventamos a hipótese de que a intenção primeira do Reverendo tenha sido criar um colégio de nível secundário.

Precisamos observar que na província do Piauí, constantes e reiteradas eram as solicitações por escolas secundárias, e o padre Marcos de Araújo Costa bem sabia dessa necessidade. Em 1835, por exemplo, quando fazia parte da comissão de instrução pública da Assembleia Legislativa Provincial juntamente com outros dois padres-deputados, Francisco Serafim de Assis e José Monteiro de Sá Palácio, sempre chegavam às suas mãos ofícios feitos por algumas câmaras municipais do Piauí requisitando ora a criação de cadeiras de gramática latina, ora a criação de cadeiras da língua francesa.

O parecer da comissão de instrução pública da Assembleia Legislativa acerca desses pedidos demonstra que os membros da referida comissão estavam cientes da importância

política e social atribuída ao ensino secundário naquele período e viam, na falta dessas aulas, um grande obstáculo ao desenvolvimento político, cultural e econômico da Província.

[a falta de comodidade] que encontram nestas os pais de mandar ao longe seus Filhos a frequentarem as Aulas, pela falta de meios com que lá os possam manter, resultando daí, que não só se continuasse a maior ignorância abafados grandes talentos que aliás, sendo cultivadas poderão ser úteis, e vantajosos a sociedade (PARECER DA COMISSÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA SOBRE O PROJETO DE LEI Nº 18 ..., 1835, f. 1).

Ademais, sabemos que entre as famílias mais abastadas do Piauí, principal clientela do colégio-internato, as aulas de primeiras letras continuavam acontecendo preferencialmente no âmbito doméstico sob os cuidados dos pais, tios, irmãos mais velhos ou dos mestres-escolas ambulantes que circulavam por aqueles sertões oferecendo seus serviços, como testemunhou o botânico inglês George Gardner em sua passagem pelo Piauí no ano de 1839:

Nosso grupo era bem grande. Além de nós havia o capitão, seu filho e esposa, uma moça mulata pajeando-lhes a criança que levavam a batizar, três sobrinhos do capitão e um mestre-escola preto, todos vestidos de couro da cabeça aos pés; e além dos negros a pé que puxavam os cavalos de carga havia três montados que serviam de ajudantes.

A senhora e a pajem montavam ambas em selas de homens, conforme o costume generalizado no interior do país. *O mestre-escola preto era decididamente muito superior a qualquer de sua raça que eu já havia encontrado.* Era um crioulo, de fronte vasta e bela, muito bem educado. Era forro e a cor não o impedia de se mover na melhor sociedade da parte do país a que pertencia; com efeito, são os brasileiros, mais talvez que qualquer outro povo, livres de tais preconceitos (GARDNER, 1839, 1975, p. 135, grifo nosso).

Sobre o período de oito dias em que ficou hospedado na Fazenda Boa Esperança, no ano de 1839, Gardner (1975) confirma que no colégio-internato da fazenda os 20 (vinte) meninos ali matriculados, geralmente filhos das boas famílias do Piauí, tinham direito ao alimento, o remédio e acesso garantido às aulas de latim, filosofia e matemática.

Como os meios de educação só estão ao alcance de muito pouca gente neste vasto país de escassa população, tem o padre mantido por muitos anos o hábito de sustentar e educar em sua casa, livres de qualquer despesa, *vinte meninos*, até que adquiram sofrível conhecimento de *latim, e elementos de Filosofia e Matemática* (GARDNER, 1839, 1975, p. 117, grifo nosso).

Segundo os dados registrados nos relatórios do Presidente da Província (1845, 1846), o número de alunos internados no colégio da fazenda variava entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) meninos que frequentavam as aulas de primeiras letras, latim, filosofia, grego, retórica, francês, teologia dogmática, ciências naturais e matemática.

Uma rigorosa reconstituição da trajetória escolar de ex-alunos da escola internato do padre Marcos de Araújo nos permite afirmar que ali funcionava um colégio, principalmente. O menino Deolindo Mendes da Silva Moura, por exemplo, quando fora matriculado por seu pai no colégio-internato do padre tinha 10 (dez) anos de idade. Por ocasião da matrícula já havia concluído seus estudos primários e iniciado seus estudos de latim e francês.

Deolindo Moura nasceu em Oeiras no dia 5 de fevereiro de 1835. Em 1845 seguiu, concluídos os estudos primários e depois de iniciado em latim e francês, para o colégio do venerando padre Marcos de Araújo Costa, na Boa Esperança onde permaneceu até a extinção do afamado colégio pela morte do seu proprietário acontecida a 22 de novembro de 1850 (FREITAS, 1903, 1998, p. 70).

Em situação semelhante teria sido matriculado no mesmo colégio-internato o menino Benedito de Souza Brito. Conforme as lembranças do seu neto, Bugyja Britto (1977), Benedito teria iniciado as aprendizagens das primeiras letras em casa paterna aos 8 (oito) anos de idade com a mãe. Posteriormente, um mestre-escola assumiu sua formação escolar fazendo uso dos castigos físicos com a palmatória a fim de que aprendesse corretamente os saberes elementares e a escrever com a mão direita. Benedito era *canhoto* e segundo costumes do período a prática de atividades com lado esquerdo do corpo era carregada de superstições negativas, razão pela qual o menino era obrigado a usar na mão esquerda um objeto de flandres, em forma de cone para impedir seu uso.

Entre os anos de 1845 e 1846, quando contava com 12 ou 13 anos de idade, o menino Benedito frequentou o Liceu Piauiense na cidade de Oeiras. Somente no ano de 1847, já sabendo ler, escrever, contar, rudimentos de latim, francês e geografia, é que teria sido internado no colégio do padre Marcos de Araújo Costa para estudar filosofia, grego e ciências naturais. No nosso entendimento, o colégio-internato, também funcionava como um preparatório para o ensino superior.

Antes da ida para São Luiz, em 1852, estudou matérias de grau médio aos 12 anos. Em Oeiras tivera estes professores em 1845/46: de Latim, Antônio João Batista Ferreira, de Francês, o Dr. Candido José Casado Lima, e de Geografia, o Dr. Simplício de Sousa Mendes. Em 1847 tivera ocasião de frequentar aulas do Curso Padre de Araújo Costa na fazenda Boa Esperança. Aí, isto é, na fazenda desse benemérito e sábio sacerdote, estudara Filosofia, Grego e Ciências Naturais (BRITTO, 1977, p.25).

Não pretendemos aqui afirmar, que algumas crianças não possam ter aprendido as primeiras letras no colégio-internato do padre Marcos de Araújo Costa. Mas apenas levantar a hipótese de que seu interesse maior fora criar uma escola de ensino secundário que habilitasse os filhos das famílias mais abastadas da Província a concorrerem por uma vaga nas academias

que existiam no Império. Afinal, precisava-se formar uma elite de letrados para assumir instâncias diversas do governo do Piauí.

É o que nos dá conta o relatório escrito em 1845 pelo presidente da Província ao registrar que nesse ano o colégio-internato funcionava com aulas de latim, francês, retórica, filosofia e teologia. No mesmo relatório está registrado que no colégio-internato de nível secundário também funcionava uma aula de primeiras letras. O mapa dos alunos que particularmente estão com o padre Marcos, feito pela secretaria de governo da Província no ano de 1846, confirma que dos 24 (vinte e quatro) alunos matriculados naquela instituição de ensino, 5 (cinco) frequentavam as aulas de primeiras letras, 14 (quatorze) as aulas de latim, 2 (dois) as aulas de retórica, 2 (dois) as aulas de filosofia e francês e 1(um) a aula de teologia dogmática.

A forma pela qual as aulas se desenvolviam no referido colégio, nos é revelada através do testemunho de ex-alunos da referida instituição. Estes vestígios escritos são, na maioria das vezes, apenas relatos parciais que não dão conta da dinâmica cotidiana das aulas, mas que nos permitem conhecer a rotina no colégio-internato da fazenda Boa Esperança.

[...] à noite, após o jantar, a conversa girava em torno de contos morais, com objetivo de alegrar e de dá uma lição, a narrativa se desenvolve geralmente numa longa intriga, rica de lances e de surpresas, de perigos e coragem e ousadia e terminam, inevitavelmente, com um ensinamento, já aguardado. Vêm as lendas religiosas, as vidas de santos, e estórias singelas que mostram a força da fé, o valor da oração, do arrependimento e da intenção pura, capazes de salvar os miseráveis pecadores nas situações mais angustiantes – e o culto à Virgem Maria se desenvolve amplamente. São exemplos, com profundo sentido do sobrenatural, do maravilhoso, mostrando que todos os que, nas horas difíceis, possuídos de verdadeira fé e de grande confiança, se valiam da Virgem Maria, não eram por ELA desamparados (RELATO DO CÔNEGO JOÃO DE SOUSA MARTINS, 1998, p 31 e 32).

Observamos, por fim, que no ano em que o reverendo padre Marcos de Araújo Costa faleceu, 1850, sua escola contava com 40 (quarenta) alunos matriculados nas disciplinas colegiais. De acordo com o mapa das escolas particulares, primárias ou preparatórias, feito nesse mesmo ano pela secretaria da Província não há registro do funcionamento da aula de primeiras letras no colégio-internato da fazenda Boa Esperança. Nos anos posteriores à morte do Reverendo, nada mais foi dito com referência ao colégio-internato da fazenda Boa Esperança. Presumimos, então, que tenha deixado de existir.

A escola de ensino primário do padre João José de Carvalho na povoação de Batalha

A escola de ensino primário particular do padre João José de Carvalho foi criada na povoação de Batalha, município de Piracuruca (PI), em 1843. Tinha como propósito

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

pedagógico educar e instruir meninos e meninas por um plano de estudo que incluía a doutrina cristã, a leitura, a escrita e a aritmética pelo método de *Lancaster*, além de música e canto gregoriano, escrituração mercantil e partidas dobradas. Era uma escola que funcionava na forma de internato e externato.

No mesmo ano de 1843, entre os meses de agosto e novembro, lhes foram entregues os primeiros 10 (dez) alunos:

[...] no dia 8 de Agosto daquele ano [1843] os senhores Tenente Custódio Lopes Duarte me entregou seus dois filhos, e três Tutelados: José Ribeiro a 12 mandou dois filhos; a 16 Antônio Simões da cruz, dois afilhados: a 5 de Novembro entrou para a minha companhia o Órfão Cesário de minha Tutela, existindo já comigo desde Maranhão um meu afilhado. (OFÍCIO EM QUE O PADRE JOÃO JOSÉ DE CARVALHO..., 1844, f.1).

Por cada menino matriculado em regime de internato, com direito a receber formação escolar, almoço, janta, ceia, roupa lavada e gomada, o padre João José de Carvalho cobrava o valor de 10:000 réis mensais. Dos meninos matriculados na forma de externato era exigido um carneiro gordo ou a quantia mensal de 2:000 réis.

Além dos meninos, a escola–internato-externato contava no ano de 1844 com 5 (cinco) meninas matriculadas. Essas alunas aprendiam alguns rudimentos da leitura, escrita e aritmética e, principalmente, a costurar, a fazer renda, e outros conhecimentos que serviam para ornar o belo sexo naquele período. Era mestra das meninas a irmã mais velha do padre João José de Carvalho, que com ele havia se mudado do Maranhão para o Piauí.

Cumprindo o que requeria as exigências de uma política educacional do período, o padre João José de Carvalho, apresentou ao diretor da instrução pública da sua comarca um plano de estudo adequado às orientações da pedagogia moderna que previa, dentre outras coisas, um rigoroso planejamento dos conteúdos a ser ensinados cuidadosamente distribuído pelos dias da semana com cada disciplina situada em seus devidos horários, como disposto no Quadro abaixo:

<i>Carga horária e programa de estudos da escola de primeiras letras do padre João José de Carvalho (1844)</i>			
Dias da Semana	Horário e conteúdos		
	6:00 às 8:00	8:00 às 10:00	14:00 às 16:00

segunda	Oração mental Assistência da missa	Leitura Escrita contas	aposta sobre as escritas círculo para a decúria geral
terça	Oração mental Assistência da missa	Leitura Escrita contas	aposta sobre as escritas círculo para a decúria geral
quarta	Oração mental Assistência da missa	Leitura Escrita contas	
quinta	Oração mental Assistência da missa	Música instrumental Canto gregoriano	Música instrumental Canto gregoriano
sexta	Oração mental Assistência da missa	Leitura Escrita contas	aposta sobre as escritas círculo para a decúria geral
sábado	Oração mental Assistência da missa	Leitura Escrita contas	
domingo	Oração mental Assistência da missa		explicação da doutrina cristã

Fonte: Comunicado do padre João José de Carvalho (1844)

Através do comunicado que fazia à câmara municipal de Piracuruca nesse ano de 1844, o padre José João de Carvalho solicitava “reforços públicos” para o crescimento da sua escola. Desejava, portanto, “[...] construir uma casa própria [para sua escola], e mandar buscar em Maranhão os utensílios indispensáveis, como Lousas [...] (COMUNICADO DO PADRE JOÃO JOSÉ DE CARVALHO, 1844, f. 3). Também solicitou dos vereadores de Piracuruca, que exortassem os pais de família das redondezas a enviarem, cada vez mais, seus filhos e filhas à sua escola particular.

A comunicação feita pelo padre José João de Carvalho, à câmara municipal da vila de Piracuruca coloca em destaque a imbricação que havia naquele período entre o ensino de iniciativa particular e os poderes públicos. Não obstante, parece que o Estado já se reconhecia com a função de educador, não só incentivava a iniciativa privada para incumbir-se do ensino de primeiras letras e do ensino secundário, como também subvencionava escolas particulares, alugava prédios privados para servirem como escolas de primeiras letras e concedia consignações a professores particulares.

A escola do reverendo Joaquim Damasceno Rodrigues na povoação do Paulista

Destacamos, ainda, nessa ambiência cultural de incentivo do governo à expansão do ensino particular na província do Piauí, o trabalho educacional e educativo do reverendo Joaquim Damasceno Rodrigues junto às crianças e aos jovens da povoação do Paulista (PI). O que nos leva de volta ao velho tronco familiar do casal Valério Coelho Rodrigues e Domiciana Vieira de Carvalho, sogros do capitão Marcos Vieira de Araújo que manteve uma escola-internato na fazenda Boa Esperança na segunda metade do século XVIII, avós maternos do padre Marcos de Araújo Costa então proprietário do colégio-internato criado na mesma fazenda que foi do seu pai, na primeira metade do século XIX.

O padre Joaquim Damasceno Rodrigues era primo, em segundo grau, do reverendo Marcos de Araújo Costa. A povoação onde mantinha sua escola na década de 1850, avizinhava-se à fazenda Boa Esperança. Ambas as localidades (povoação e fazenda), haviam pertencido ao casal Valério Coelho Rodrigues e Domiciana Vieira de Carvalho, seus antepassados comuns.

Pouco sabemos acerca do funcionamento da escola do padre Joaquim Damasceno Rodrigues. As únicas informações que até então conseguimos compilar emergem nos relatórios dos gerenciamentos provinciais datados a partir do ano de 1851, ocasião em que o presidente José Antônio Saraiva ponderava que com a morte do padre Marcos de Araújo Costa, o ensino particular no Piauí era “nenhum”.

Contrapunha-se a essa afirmação o médico Simplício de Sousa Mendes, então diretor do Liceu Piauiense, ao ressaltar que no ano de 1851, somente na cidade de Oeiras, funcionavam 2 (duas) escolas particulares de primeiras letras, havendo muitas outras espalhadas por diversas localidades da Província. Escolas, que a exemplo daquelas criadas pelo padre João José de Carvalho e pelo padre Joaquim Damasceno Rodrigues não haviam sido relacionadas nos mapas de ensino, até então.

Na escola que funcionava sob os cuidados do padre Joaquim Damasceno Rodrigues no povoado do Paulista, meninos aprendiam os rudimentos das primeiras letras e alguns princípios de instrução secundária. Conforme parecer de Simplício de Sousa Mendes faltava-lhes, apenas, alguns materiais e utensílios pedagógicos que melhorassem a qualidade das aulas como catecismos, livros de história, obras de moralistas, tabuadas, traslados e cartas de nomes.

[...] vendo já ali à sua casta, muitos meninos, aos quais gostosa e voluntariamente ensina-lhes os necessários rudimentos de primeiras letras, e os variados princípios de instrução secundária.

Elas vão satisfazendo, mais ou menos bem suas obrigações, sendo que seria de absoluta necessidade provê-las de bons traslados, tabuadas, cartas de nomes, catecismos, livrinhos morais, e históricos de reconhecida utilidade (RELATÓRIO DO DIRETOR DO LICÊU, 1851, f. 2 e 3).

Foi aluno da escola do padre Joaquim Damasceno Rodrigues o conselheiro Antônio Coelho Rodrigues - deputado geral (1869-1872 e 1878-1886), senador do Brasil (1893-1896) e prefeito do então Distrito Federal (1900) - quando essa ainda existia na povoação do Paulista (CARVALHO, 1987). Nos anos de 1855 e 1856 a escola do padre Joaquim Damasceno Rodrigues passou a funcionar na vila de Jaicós atendendo 31(trinta e um) meninos que ali assistiam aulas de filosofia, francês e latim. O mapa do ensino secundário que existia na Província no ano de 1858/1859, não faz referência a nenhuma escola secundária ou primária de propriedade do referido padre nem o cita no rol dos professores públicos, nos permitindo asseverar a ausência dos dados concretos nos relatórios oficiais do governo.

Recordemos, pois, as afirmativas de Nunes (1975) acerca da possível existência de escolas particulares de primeiras letras em todos os municípios da província do Piauí na primeira metade do século XIX, mas não eram oficialmente registradas por serem consideradas de pequeno porte.

Escolas externatos - escolas de pequeno porte

Para além das escolas internatos, existiram várias outras escolas particulares de menor porte na província do Piauí. Segundo pesquisas realizadas por Nunes (1975) acerca da educação escolar de meninos e meninas na província do Piauí, no ano de 1844 existiam cerca de 28 (vinte e oito) escolas particulares de ler, escrever e contar. A maioria delas estava situada na zona rural e subsistiam com o amparo de fazendeiros abastados, a saber: 9 (nove) no município de Valença, 7 (sete) no município de Barras, 3 (três) no município de Piracuruca, 2 (duas) no município de Príncipe Imperial e 7 (sete) no município de Parnaguá.

Onze anos depois, em 1855, o mapa do ensino particular da província do Piauí registra o número de 16 (dezesseis) estabelecimentos de ensino. A maioria dessas escolas estava voltada para a educação do sexo masculino (15) e apenas 1 (uma) destinava-se ao sexo feminino, 7 (sete) delas estavam situadas na capital, em Teresina, 5 (cinco) na cidade de Oeiras, 1 (uma) na cidade de Parnaíba, 2 (duas) na vila de Príncipe Imperial e 1(uma) na vila de União.

Observamos no mapa que algumas dessas escolas eram “mistas”, embora não possamos afirmar, mais uma vez, se meninos e meninas eram educados e instruídos por programas de estudos semelhantes, no mesmo espaço e horário. É fato que, na escola do professor José Pereira Nunes, situada na cidade de Teresina frequentavam 13 (treze) meninos e 4 (quatro) meninas; na escola do professor Joaquim de Lima Castro, também localizada na sede da Província estava registrada a matrícula de 37 (trinta e sete) meninos e 6 (seis) meninas;

em situação semelhante, com 11(onze) meninos e 6 (seis) meninas se encontrava o professor de uma escola particular de Teresina, José Ricardo de Souza Neves.

A mesma situação se repetia na escola de Dona Victória Carolina da Silva Pestana, localizada em Teresina, que recebia nas suas aulas de primeiras letras, 5 (cinco) meninas e 1 (um) menino. Fora da capital da Província, apenas uma escola recebia alunos de ambos os sexos. Tratava-se da aula particular primária do professor Luiz Xavier d'Araújo, na cidade de Oeiras, que tinham sob seus cuidados 14 (quatorze) meninos e 6 (seis) meninas.

O número de escolas particulares, registrado no mapa do ensino primário e secundário (público e particular) da província do Piauí do ano de 1858, era de 12 (doze) instituições de primeiras letras. Sendo 11(onze) escolas para o sexo masculino, permanecendo o número de 1(uma) escola para o sexo feminino, embora na aula do professor Firmo Antônio Marques na cidade de Teresina estivesse registrada a presença de 6 (seis) meninas e na aula da professora D. Ana Cherubina de Jesus foi registrada a presença de 3 (três) meninos e 2 (duas) meninas. No geral existiam 184 (cento e oitenta e quatro) meninos e 8 (oito) meninas, matriculados em alguma escola particular da Província.

No ano seguinte o número de escolas particulares sobe para 16 (dezesesseis) instituições, sendo 14 (quatorze) para o sexo masculino com 306 (trezentos e seis) alunos, e 2 (duas) para o sexo feminino com 15 (quinze) alunas. Tínhamos, portanto, um total de 321 (trezentos e vinte e um) alunos frequentando, oficialmente, a escola primária da província do Piauí no ano de 1859. Pelos mapas do ensino particular por nós analisados (1855, 1856 e 1858) apreendemos uma certa inconstância no registro dessas escolas.

Nos relatórios das escolas primárias particulares relacionadas oficialmente pelo governo da província no Piauí entre as décadas de 1840 e 1850, contavam o número de 29 (vinte e nove) instituições de ensino. daquelas escolas, 5 (cinco) eram de propriedade de membros do clero, além do colégio-internato do padre Marcos de Araújo Costa, onde funcionou uma aula de primeiras letras na década de 1840, podemos citar a escola do padre Antônio Joaquim de Brito na cidade de Parnaíba, a do padre Francisco Serafim d'Assis em União (Livramento), a do padre Antônio Silvério de Moura situada na cidade de Teresina e a do padre Sebastião Ribeiro de Lima na vila de São Raimundo Nonato.

Porém, a maioria absoluta dessas escolas particulares (22), pertenciam à homens leigos, nomeadamente: José Joaquim Avelino, José Pereira Nunes, Joaquim de Lima e Castro, José Ricardo de Souza Neves, Firmo Antônio Marques, Patrício Ferreira Lima, Patrício Ferreira Lima, João Damasceno Ferreira, Jeremias José da Silva e Melo, Luiz Xavier d'Araújo, Mariano Rodrigues d'Araújo, Roberto Pereira Leite de Souza, Ricardo de Souza Leal, Francisco Barroso

de Matos, Francisco Galdino Ramos, Antônio Baptista Lopes Cordeiro, Sinfrônio Olímpio de Moraes, Domingos Herculano Achilles P. Cearense, André Leite Pereira, Felix Soares da Fonseca, Gabriel Ferreira dos Santos e Antônio Ribeiro Soares. Apenas 2 (duas) escolas particulares foram organizadas por mulheres: a de D. Victória Carolina da Silva Pestana e a de D. Ana Cherubina de Jesus, ambas situadas na cidade de Teresina.

Juntos, esses professores e professoras particulares, chegaram a educar e instruir cerca de 462 (quatrocentas e sessenta e duas) crianças— 427 (quatrocentos e vinte e sete) meninos e 35 (trinta e cinco) meninas – através de uma escolarização primária, centrada nas lições de leitura, na memorização da tabuada e das contas feitas de cabeça, na recitação do catecismo, e, por vezes, na escritura de textos e números.

E assim, contribuíram, significativamente, para a generalização de uma forma escolar de socialização da criança no Piauí imperial, ampliando seu alcance e expandindo suas ações para um número cada vez maior de meninos e meninas que, de algum modo, tivessem condições de custear seus serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises, até então realizadas, ponderamos que a criação de escolas particulares urbanas ou rurais, primárias e/ou secundárias, na forma de internatos ou externatos, começaram a se desenvolver simultaneamente no Piauí desde fins do século XVIII, sendo maior o crescimento nos primeiros anos do século XIX. Também podemos inferir que tal forma escolar, nasceria ditada pela carência de conhecimentos básicos da cultura letrada (leitura, escrita, cálculos aritméticos, regras de bons costumes) intrínsecos aos negócios agrícolas, ao criatório de animais e às vivências sociais e religiosas do dia a dia.

Certamente, que em fins do período colonial, o ofício de fazendeiro, por si só, já não proporcionaria prestígio aristocrático aos proprietários rurais, sendo preciso educar os filhos com propósito de inseri-los nos cargos públicos e desta sorte incorporá-los a elite pelos costumes, consumo e estilo de vida. Mas, também, as atividades desenvolvidas com o comércio exigiam daquela população, conhecimentos rudimentares da escrita, leitura e aritmética.

Com o advento da independência política e administrativa do Brasil em relação à Portugal, vemos emergir no cenário político e educacional piauiense maior necessidade de escolarizar a população. Daí por que o desenvolvimento de escolas particulares aumenta significativamente na Província.

Seria correto pensarmos, que a ausência de registro de algumas escolas de um ano para o outro se dava pela falta do envio dos respectivos mapas semestrais ao secretário de governo,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

então principal responsável pela montagem dos quadros demonstrativos do ensino na Província. Mas, também, precisamos considerar, que, na sua maioria, as escolas de primeiras letras particulares que funcionavam no Piauí em fins da década de 1850, eram de pequeno porte.

Talvez, por essa razão, ao findar o trabalho educativo com um grupo de alunos algumas poderiam deixar de existir. Outras persistiriam por um tempo mais longo, podendo mudar de local e, até mesmo, transmutar a sua forma, a exemplo da escola do padre Joaquim Damasceno Rodrigues que no mapa das aulas particulares existentes na Província no ano de 1855 não mais existia na povoação de Paulistana como uma escola de primeiras letras e de ensino secundário. Nesse ano funcionava na vila de Jaicós, como uma escola secundária onde 31 (trinta e um) alunos aprendiam rudimentos de latim, francês e filosofia.

Certamente, outras escolas particulares poderiam aqui ser mencionadas. Contudo, não conviria ao propósito de nosso trabalho fazer uma longa relação de todas as instituições de ensino público ou particular que por ventura tenham sido criadas na província do Piauí no interstício temporal em estudo. Ademais, nem todas nos legaram escritos que permitissem uma análise, mesmo que parcial, da sua forma escolar de socialização das crianças.

Podemos refletir que tais formas de prover a instrução de crianças e jovens na província do Piauí eram dotadas de um caráter complementar e provisório, mas não constituíam exceções. Ao contrário, essas modalidades de escolas predominariam ao longo do segundo reinado na Corte imperial (1831-1889), sob o controle do Estado que procurava subvencioná-las de alguma maneira, submetendo ao mesmo regime de organização e funcionamento das escolas públicas como mecanismo de controle.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Sessão das Cortes de Lisboa do dia 30 de agosto de 1822. Voto de adesão às cortes constituintes do deputado Miguel Borges de Sousa Leal Castelo Branco. In: COSTA, Francisco Antonio Pereira da. **Cronologia histórica do Estado do Piauí**. 2. ed. São Cristóvão (RJ): Editora Artenova, 1974.

_____. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 que faz algumas alterações e adições à constituição política do Império, nos termos da lei de 12 de outubro de 1832. In: **Coleção das leis do Império do Brasil de 1834**. Disponível em. <http://www.camara.gov.br>. Acesso em 24\maio\2011.

BRITTO, Bugyja. **Narrativas autobiográficas**: enfoque normativo, estrutura organizacional e processo de sistematização. Teresinha: EDUFPI, 1977.

CARVALHO, Abimael Clementino Ferreira de. **Família Coelho Rodrigues**: passado e presente. Fortaleza (CE): Imprensa Oficial do Ceará, 1987.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertand Brasil, S.A., 1990.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Cronologia histórica do estado do Piauí**. Rio de Janeiro: Artnova, 1974.

FREITAS, Clodoaldo. **Vultos piauienses**: apontamentos biográficos. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

GARDNER, George. **Viagem ao interior do Brasil**. Tradução Milton Amado. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975.

NUNES. Odilon. **Pesquisas para a história do Piauí**. Rio de Janeiro: Artnova, 1975.

PIAUI. **Livro de casamento nº 01** de 22 de janeiro de 1766 a 23 de outubro de 1788. Oeiras (PI): Arquivo da Paróquia de Nossa Senhora da Vitória.

_____. Relato do cônego João de Sousa Martins. In: CASTELO BRANCO, Homero. **O Padre Marcos**: o educador, o ministro de Deus, o político, o cidadão civil. Teresina: Gráfica do Povo, 1998.

_____. APEPI. **Parecer da comissão de instrução pública da Assembleia Legislativa do Piauí acerca da educação na Província**. Oeiras, 3 de junho de 1835.

_____. Comunicado de 15 de abril de 1844 do padre José João de Carvalho [**participando**] à presidência e à câmara municipal de Piracuruca a criação de uma escola internato e externato para meninos e meninas na povoação de Batalha. Piauí: Arquivo Público do Estado, [1844]. (documento avulso, cx 406, segunda legislatura, anos: 1838-1839).

_____. Lei n 198 – publicada aos 6 de outubro de 1845, dando providências sobre a Instrução Pública. In: **Livro de Registo de Leis e Resoluções da Assembleia da Província** (1843-1848). Oeiras, (PI): Typografia Provincial, 1848.

_____. Resolução nº 287, publicada em 11 de setembro de 1850 que estabelece várias disposições sobre a instrução pública no Piauí. In: **Código das leis piauienses de 1850**. Oeiras: Tipografia Saquarema, 1850.

_____. Relatório do diretor do Liceu, da cidade de Oeiras, Simplício de Souza Mendes, dirigida ao presidente da província em 12 de junho de 1851. In: **Fala com que o presidente do Piauí [Antônio José Saraiva] Dirigiu à Assembléia Legislativa Provincial no ato de abertura da sessão ordinária em 3 de julho de 1851**. Oeiras (PI): Tipografia Saquarema, 1851.

_____. **Relatórios dos Presidentes da província do Piauí**. Oeiras (PI): Typographia Provincial. 1845-1859.

REGO, José Expedito. **Vaqueiro e visconde**. Teresina: Projeto Petrônio Portela, 1986.

SOUSA NETO, Marcelo. **Entre vaqueiros e fidalgos**: sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850). 2009. 357 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pernambuco, 2009.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. **Escolarização de crianças no Piauí**: 1730-1859. Teresina (PI): EDUFPI, 2013.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

GÊNERO E SURDEZ: A PRESENÇA DA MULHER NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

Adenize Queiroz de Farias¹

RESUMO: O objetivo desse capítulo consiste em analisar os efeitos das estruturas capacitistas e de gênero na experiência de desigualdade e múltiplas vulnerabilidades de mulheres surdas, para tanto, a partir dos debates em torno da crítica feminista ao modelo social da deficiência, apresentamos a história de vida da professora Nayara de Almeida Adriano, buscando nessa trajetória identificar os elementos que impedem a disseminação da cultura surda, bem como, discutimos a importância da inserção da pessoa surda nesta comunidade, o que é determinante ao seu processo de empoderamento e participação social. Com esse trabalho, esperamos oferecer à comunidade surda e aos ouvintes comprometidos com essa causa um subsídio a mais visando a difusão dessa cultura como também, a construção de uma comunidade que acolhe, inclui e convive com o diferente

Palavras-chave: Gênero, Surdez, Cultura surda, Inclusão, Empoderamento.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho, o qual trata-se de um recorte da tese intitulada: **TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES: UMA LEITURA INTERSECCIONAL DA DEFICIÊNCIA** (FARIAS, 2017), tem por objetivo analisar os efeitos das estruturas preconceituosas e discriminatórias, na experiência de desigualdades e múltiplas vulnerabilidades de mulheres surdas.

Observamos que, nas últimas décadas, são significativas as conquistas obtidas pelos movimentos feministas, os quais possibilitam maior visibilidade à participação da mulher, fortalecendo, com isso, sua atuação na esfera pública. Nesta perspectiva, nos anos 1970 e 1980 emerge a luta de mulheres negras, professoras, prostitutas, lésbicas... que se mobilizam na defesa de seus direitos, constituindo grupos organizados e conscientes dos desafios para superar a exclusão feminina.

Ainda que tardiamente, processo semelhante ocorre com o advento do movimento social das pessoas com deficiência, cujo foco reside na mobilização em vista da garantia dos seus direitos fundamentais.

Ao considerar que questões em torno da surdez, assim como de outras mulheres em situação de deficiência estão igualmente ausentes, seja das agendas feministas, seja nos debates promovidos pelos movimentos surdos ou ligados às pessoas com deficiência, neste estudo, analisamos como ambas as condições humanas - gênero e surdez - são vulnerabilizantes na medida em que determinam experiências de subjugamento, opressão,

discriminação, oportunidades inexistentes, limitadas ou desiguais, somadas a diversas formas de violência, as quais, por sua vez, estabelecem sólidas barreiras ao desenvolvimento humano pleno de mulheres que nascem ou adquirem a surdez ao longo de sua vida.

Ao observar este panorama, consideramos que investigar a participação da mulher surda na escola, na universidade e no mercado de trabalho, implica em adentrar uma temática ainda não explorada no universo da pesquisa no Brasil, aspecto no qual nos sentimos motivadas a contribuir, o que se dá, principalmente em razão de nossa experiência enquanto mulher cega e professora universitária.

Nesta perspectiva, diante do histórico processo de silenciamento feminino, o qual se potencializa quando se trata de uma mulher com deficiência, pretendemos, por meio desta publicação, dar voz à comunidade surda. Para tanto, apresentamos a trajetória da professora Nayara de Almeida Adriano, mulher surda que, compreendendo os limites de sua condição biológica, integra-se a uma associação, na qual adquire um conjunto de novas informações que a levam a renunciar ao aconchego da superproteção familiar e assumir, sozinha, os riscos de estudar e trabalhar em ambientes em que a cultura surda é pouco ou nada reconhecida.

GÊNERO E SURDEZ: COMO PENSAR ESTA ARTICULAÇÃO?

Nesta sessão, destacou o relevante papel desempenhado por feministas que, ao questionar a hegemonia masculina na liderança dos movimentos em defesa das pessoas com deficiência, problematizam o próprio conceito de deficiência e trazem para a agenda deste movimento, a reivindicação/participação de novos atores/as, tais como: negros/as, mulheres, mães, cuidadoras e pessoas com deficiências severas.

A atuação destas ativistas, cuja liderança é encabeçada por mulheres com deficiência que já haviam ingressado na universidade, converte-se em novos posicionamentos acerca da deficiência, resultando, a partir dos anos 1990, em novos estudos, os quais

[...] terão sua expansão crítica nas humanidades, criando alguns distanciamentos teórico-analíticos com algumas vertentes mais sociológicas da área, alocando a deficiência cada vez mais como uma categoria de análise cultural na esteira dos entendimentos da época com relação as problemáticas envolvendo outras categorias como classe, raça, gênero e sexualidade (GAVÉRIO; OLIVEIRA, 2015, p. 4).

No Brasil, esta é uma perspectiva teórica pouco explorada, resultando, numa frágil articulação entre gênero e deficiência, o que se verifica tanto no universo da pesquisa científica, como na experiência dos movimentos sociais.

Mundialmente, coaduna-se a este movimento teórico, um período de efervescência política e de maior abertura para ações voltadas aos interesses dos grupos vulneráveis, dentre as quais destaco a Conferência Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990), bem como a Declaração de Salamanca. Ao instituir princípios, políticas e práticas para uma educação inclusiva, este documento foi determinante para a expansão de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares brasileiras.

Tais recomendações, impulsionaram a implementação de medidas políticas e sociais voltadas às pessoas com deficiência, que, no Brasil, somente foram reconhecidas pelo Estado como sujeitos de direitos a partir da Constituição de 1988, por meio da Constituição Federal

Até então, práticas de caridade regulavam a vida social das pessoas e mais fortemente das mulheres com deficiência, gerando experiências de segregação e opressão potencializadas quando outras condições vulneráveis se somavam à deficiência, o que era duramente criticado pela perspectiva feminista, a qual compõe a segunda geração de teóricos (as) do modelo social. Nesse sentido, observa-se que

Grande parte das feministas adotam o modelo social da deficiência, não discordando do princípio que as estruturas sociais são opressivas para o deficiente, em especial para os deficientes mais vulneráveis. Todavia, os argumentos feministas apresentam uma dupla face: por um lado, revigoram a tese social da deficiência e, por outro, acrescenta novos ingredientes para o enfrentamento político da questão (DINIZ, 2003, p.2).

Assim, os Feminist Disability Studies ou a Crítica Feminista ao Modelo Social, avançam na medida em que provocam os estudiosos/as da área da deficiência visando maior aproximação conceitual com as epistemologias feministas.

Para as feministas, esta desvantagem, agora deslocada do viés biológico ao social, gera a exclusão das pessoas com deficiência, negando-lhes o direito de estudar, de trabalhar e, particularmente às pessoas com comprometimentos intelectuais, negam-se possibilidades de vínculo ou convivência fora do espaço de sua casa ou da clínica que frequentam para tratamento.

Além disso, consideramos que, ao conceber a deficiência, em particular a surdez como efeito das relações de poder e ao enquadrar este conceito como uma categoria social de análise, esta perspectiva oferece as bases teóricas que sustentam este estudo, uma vez que

[...] ao investigarem significados culturais atribuídos aos corpos que as sociedades consideram deficientes, os feminist disability studies fazem vasta obra crítica cultural. Primeiro, entendem a deficiência como um sistema de exclusões que estigmatiza as diferenças humanas. E em segundo lugar, revelam as comunidades e

as identidades que os corpos que consideramos deficientes têm produzido (THOMSON *apud* QUEIROZ, 2007, p. 5).

De acordo com este modelo, não é a deficiência a única variante produtora de desigualdades. O fato de ser mulher numa sociedade notadamente machista, de ser negro/a numa sociedade racista, ou de envelhecer numa sociedade que cultua corpos saudáveis e produtivos, denuncia a coexistência de uma série de condições geradoras de desigualdade e exclusão social.

Esta nova perspectiva teórica reconhece certa fragilidade no tocante aos estudos sobre a deficiência, posto que a maior parte da literatura é carente de discussões em torno da

“dupla desvantagem” com que vivem as mulheres com deficiência em relação à participação social, direitos sexuais e reprodutivos, educação, trabalho e renda. Ao se constituírem mutuamente e se retroalimentam, os efeitos do duplo estigma potencializam a exclusão das mulheres com deficiência (MELLO; NUERNBERG, 2012, p.641).

Embora desde os anos 1980 venha se desenhando um consistente marco regulatório que estimula a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência, observa-se a necessidade de se redobram os esforços no tocante à participação feminina, já que, se comparado aos homens, ainda é fragilizada a atuação destas mulheres, seja nos respectivos conselhos de direitos, seja no exercício de cargos políticos ou mesmo nos movimentos associativos aos quais estão vinculadas.

No caso particular da mulher surda...Pensar a participação plena de mulheres surdas implica em ir além de sua inclusão nos programas educacionais, assistenciais ou de saúde. É preciso dar-lhes a palavra para que apontem as reais necessidades de seu movimento, contribuindo efetivamente com o desenvolvimento de uma sociedade acessível a todas as pessoas com e sem deficiência.

Ainda hoje a um expressivo quantitativo destas mulheres, reservam-se os espaços privados, e as práticas de cuidado parecem ser a “única” saída para oferecer perspectivas mínimas de qualidade de vida a este grupo, cuja capacidade de realizar escolhas e tomar decisões dá lugar a experiências de medo e superproteção.

A ausência de condições materiais, somada a experiências de violência, bem como à inexistência de espaços que se abram a acolher suas necessidades, impedem que tais mulheres possam discernir entre atitudes de proteção, cuidado, carinho, e práticas de agressão, invisibilidade e exclusão social o que, em muitos casos faz com que elas próprias se deixem colocar a margem, omitindo-se diante de situações desiguais geradas por ambas condições: gênero e surdez.

No geral, não há estatísticas que possibilitam evidenciar a condição dessas mulheres numa perspectiva interseccional entre essas condições, conseqüentemente, inexistem políticas públicas que assegurem o protagonismo dessas mulheres. Falta intérprete de libras em hospitais e demais espaços prestadores de serviço; os livros, textos e equipamentos, em sua grande maioria, não estão acessíveis às pessoas com deficiência visual; e nos logradouros públicos a acessibilidade é superficial, sobretudo nos espaços de onde pessoas podem ser vistas e ouvidas, a exemplo de grande parte das tribunas legislativas brasileiras, cujo obstáculos as tornam inacessíveis por exemplo, às pessoas com deficiência física. Além disso, dados do Relatório Mundial sobre a Deficiência, indicam que 5 dos sites mais populares nas redes sociais não são acessíveis.

Esse processo histórico de silenciamento da mulher surda é resultado da inexistência de políticas e práticas educacionais que lhes assegurem empoderamento e autonomia na tomada de decisões. Embora a inclusão escolar deste grupo esteja pautada na agenda pública nacional desde a Constituição de 1988, das escolas brasileiras de ensino básico apenas 21% possuem acessibilidade física.

Tais práticas decorrem de um rótulo de incapacidade, o que determina que pessoas, em particular mulheres surdas, não são produtoras de conteúdo e, por isso mesmo, são incapazes de exercer seu protagonismo. Grande parte destas pessoas ainda são culturalmente identificadas como incapazes, razão pela qual não se criam expectativas em relação às suas possibilidades de crescimento. Investir em estruturas e condições geradoras de empoderamento e participação nos espaços políticos, por exemplo, implicaria em prejuízos desnecessários aos cofres públicos.

Esta concepção resulta na invisibilidade destas mulheres nos movimentos feministas. Nestes espaços, “mulheres com deficiência são o tempo todo interpeladas a responder primeiro às demandas desde seu lugar ou condição de deficiência, negligenciando ou deixando à margem seus outros sujeitos políticos” (MELLO, NUERNBERG, 2012, p. 10).

Se, a qualquer mulher, atitudes de violência se configuram como experiências traumáticas e abusivas, há que se compreender que mulheres surdas, são ainda mais fortemente atingidas. Para observar o quanto estas se encontram indefesas diante de tais situações, cabe-nos um questionamento simples: Como uma mulher surda acessa o serviço 190 para denunciar uma situação de violência? A ausência de estatísticas neste tocante também é perceptível, uma vez que em grande parte dos boletins de ocorrência expedidos pelas secretarias estaduais de segurança pública, não constam informações em relação à

deficiência, o que representa um descumprimento da Lei Maria da Penha, a qual amplia a pena quando se trata de agressões a mulheres nesta condição.

Entende-se, portanto, que apesar de se tratar de discussões ainda incipientes, o debate em torno de questões que envolvam gênero, violência e surdez se converte em um tema da agenda pública, sobretudo pelo fato de que muitas ações se configuram como expressões invisíveis de violência, constituindo, na vida de mulheres surdas ou ouvintes, mais um fenômeno de exclusão e discriminação.

Um dos desafios para o coletivo de mulheres surdas, diante deste contexto de negação e violação de seus direitos humanos fundamentais, é a necessidade de serem empoderadas, de modo que suas ações possibilitem mudanças conceituais e estruturais na sociedade brasileira, que apesar de adotar um consistente marco normativo favorável à diversidade, perpétua processos de inclusão aparente, já que estas práticas se mantêm tão somente no campo do discurso.

Diante desta realidade, torna-se necessário investir nos processos de formação e educação destas mulheres, o que será insuficiente se elas próprias não assumirem o desafio de fortalecer a incidência em sua participação social e política e assim concretizar o lema mundialmente defendido a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (NAÇÕES UNIDAS, 2006). “Nada sobre nós, sem nós”.

Empoderar as mulheres consistem em dotá-las de uma consciência que lhes permita descobrir possibilidades de posicionar-se e ao mesmo tempo agir em ambientes impregnados por uma cultura machista e discriminatória, diante da qual muitas mulheres sentem-se provocadas a reagir, todavia não encontram condições para tal.

Trata-se de um número expressivo de mulheres que sequer são conhecedoras de suas possibilidades. O acesso ao mercado de trabalho, a aquisição da casa própria, a oportunidade de realizar suas escolhas sexuais e reprodutivas, dentre outros, parecem direitos ainda inalcançáveis a muitas destas mulheres, o que as mantém à margem do acesso à educação, reabilitação e inclusão social. Nesta perspectiva, o empoderamento consiste “en la adquisición del poder para manejar y comprender la vida propia y influir en el entorno, implica el fortalecimiento individual, autoestima y confianza en las propias capacidades, pero también capacidad de influir en el entorno inmediato” (FISHER, 2015).

Nesse sentido, ampliar as possibilidades de acesso à informação, bem como investir em um processo formativo com vistas à participação social dessas autoras, aparecem como ações urgentes a serem assumidas por pessoas e organizações comprometidas com essa causa. Não se trata de construir um movimento separatista, mas de potencializar a força social,

política e jurídica da mulher surda, no sentido de provocar a gestão pública e a sociedade em geral, com vistas à efetivação de políticas de inclusão social à luz dos tratados locais e internacionais produzidos nas últimas décadas.

Soma-se a isso a necessidade de fortalecer as parcerias, seja junto aos diversos conselhos, órgãos governamentais e entidades da sociedade civil em geral ou quaisquer outros organismos empenhados na defesa dos direitos dos grupos vulneráveis. A negação dos direitos destes grupos se traduz, inevitavelmente, numa realidade de injustiça social, a qual demanda uma participação política efetiva, a fim de que contextos de violação deem lugar a processos de visibilização de seus direitos e possibilidades.

Fomentar estratégias no sentido de fortalecer a participação política da mulher surda e sua luta na defesa dos direitos de seus pares, deve constituir ação permanente das diversas organizações em âmbito local e internacional. O passo inicial diz respeito ao conhecimento do marco regulatório que ratifica este estado de direitos. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (NAÇÕES UNIDAS, 2006), atualmente ratificada por 195 países, destaca-se, não apenas por ser o primeiro tratado internacional instituído no terceiro milênio, mas por ser a mais rápida e abrangente convenção produzida na história da ONU.

De acordo com este documento, o qual contou com a participação de protagonistas do movimento de pessoas com deficiência em todo o mundo:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das mulheres, a fim de garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção (BRASIL, 2009).

No caso específico da comunidade surda, este documento assegura....

O processo de visibilidade da mulher surda enquanto ator social, político, econômico e cultural demanda a implementação de programas de empoderamento e a oferta de uma educação pautada nos princípios de justiça e equidade, de modo a capacitá-la ao diálogo com a sociedade, o estado e os responsáveis pelas decisões políticas.

Desafio maior consiste em ampliar o debate em torno dos direitos dos grupos vulneráveis, em particular mulheres surdas, a outros setores da sociedade brasileira, os quais desconsideram sua capacidade de consumo e de tomada de decisões. De fato, as discussões em torno da surdez ainda estão inaudíveis, já que permanecem dissociadas dos coletivos étnicos, feministas, LGBT, dentre outros.

Uma vez organizadas, tais mulheres compreendem que em cada país há a necessidade de avançar no fortalecimento e no cumprimento dos dispositivos legais, que lhes asseguram os direitos e a dignidade de pessoa, historicamente violados.

A revisão de literatura apresentada acima evidencia possibilidades de articulação em torno de questões de gênero e surdez, seja do ponto de vista conceitual, o qual busca romper a visão biológica e naturalizada de corpos masculinos e femininos, “deficientes” e “normais”, seja pelas lutas visando a equidade e participação social destas pessoas.

O desafio seguinte, a meu ver, consiste em fortalecer a aproximação entre estas perspectivas teóricas, provocando a academia e, sobretudo, os movimentos feministas, assim como a comunidade surda, a compreenderem que seus desafios se transversaliza. Por esta razão, torna-se necessário intensificar o diálogo e coletar, em ambos movimentos, elementos potenciais que estimulem a adoção de práticas de enfrentamento, que por sua vez tornam-se inclusivas e empoderadoras.

PERCURSO METODOLÓGICO

Apesar do conhecimento hoje disponível, das políticas públicas, ações da sociedade civil, da mobilização e inserção feminina em organizações não governamentais, dos estudos de gênero, o debate atual ainda não envolve as questões pertinentes às meninas e mulheres surdas, bem como a sua atuação docente. Consequentemente, a violação de seus direitos, de seu corpo, de sua vida, passa ao largo dos movimentos em defesa tanto da mulher como da comunidade surda.

A presente pesquisa parte da seguinte indagação: De que forma o percurso escolar, acadêmico e docente de uma mulher surda, contribui para o empoderamento/fortalecimento feminino? Para responder a esta pergunta optei pelo uso da metodologia história de vida, por considerar que esta abordagem metodológica melhor se aplica ao objetivo desta investigação

A opção por esta metodologia reside no fato de que seus pressupostos teóricos e metodológicos fornecem elementos que colaboram para a compreensão da cultura de indivíduos e grupos que agem em determinado tempo e espaço da sociedade.

A história de vida pode ser, desta forma, considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos (PAULILO, 2008, p. 5).

Conforme dito pela autora, a apropriação de dados relacionados à vida de um indivíduo oferece luzes para analisar a história e a cultura de grupos, por vezes bem-sucedidos, por vezes desempoderados, categoria da qual fazem parte as mulheres surdas, público alvo deste estudo.

O sujeito desta investigação é uma mulher surda, professora do Campus I da Universidade Federal da Paraíba. Ao optarmos por entrevistar uma professora surda consideramos que sua trajetória na escola, na Universidade e no mercado de trabalho, se traduz numa importante referência de luta e empoderamento, seja para os membros de sua comunidade, seja para outras mulheres ou homens em situações de vulnerabilidade.

Buscamos ainda evidenciar trajetórias que ajudem a visualizar aspectos significativos que retratam a situação da mulher surda e a participação desta dentro e fora de sua comunidade nas últimas décadas.

Nesse sentido, Glat (1989, p. 31) afirma que “Histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte”.

As palavras de Glat reforçam a relevância e as possibilidades de contribuição oferecidas pelo presente estudo, cujo foco não se fixa em uma mulher surda em particular, mas nos desafios que tais mulheres enfrentam no seu percurso acadêmico e laboral.

A entrevista com a professora Nayara de Almeida Adriano realizou-se na coordenação do curso de Letras Libras da UFPB, em 13 de maio de 2016. Considerando que a autora deste artigo é pessoa cega, as principais dificuldades de acessibilidade relacionavam-se às possibilidades de comunicação entre nós: Entrevistada e Entrevistadora, amenizada por meio da presença do intérprete. Neste sentido, se por um lado a comunicação por meio da palavra constitui experiência privilegiada de uma pessoa cega, a pessoa surda, por sua vez, enfrenta esta experiência como uma barreira, que se agrava em virtude da Língua Brasileira de Sinais ser raramente explorada pela cultura ouvinte.

O fato de a professora Nayara ser oralizada, de certa forma, ajudou-me na compreensão, transcrição e interpretação da entrevista. Todavia, o papel do intérprete foi de fundamental importância neste processo.

Para mim, reconstituir a trajetória de uma mulher surda, constitui uma oportunidade ímpar de colocar no palco estes dois grupos que, como é possível perceber, ao longo da história, mantiveram-se apagados da cena. "Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem,

que vivem, enfim" (ALBERTI, 2004, p. 14). É este movimento, cujo olhar se volta para as possibilidades de poder e participação social de mulheres surdas, em meio a uma cultura machista e capacitista, que pretendo evidenciar no presente estudo.

Finalmente, consideramos importante destacar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que a aprovou por meio do parecer número 1.560.2016.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Nesta sessão apresentamos aspectos relevantes da trajetória de uma mulher surda, os quais nos possibilitam olhar para a coletividade de pessoas surdas, compreendendo os desafios cotidianamente vivenciados por este grupo social, como também as possibilidades de enfrentamento e fortalecimento deste coletivo de mulheres.

Nayara de Almeida Adriano nasceu no município de Fortaleza - CE e tem apenas uma irmã, mais velha, ouvinte.

Apesar dos avanços médicos em torno da oralização e do implante coclear, os movimentos surdos se destacam pela defesa e resistência de sua cultura, a qual reconhece que os surdos são “[...] pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas” (SILVA, 2010, p. 272).

Nayara nasceu em 1983, quando a surdez era fortemente concebida como uma deficiência auditiva. Por esta razão, ainda na infância, muda-se para São Paulo com sua mãe que, extremamente preocupada, investiga possibilidades de uso de aparelhos amplificadores.

Eu fui pra São Paulo pra fazer uma análise pra tentar comprar aparelho, pra ver se eu precisaria usar. E na época era um aparelho grande que se colocava num cordão. Ficava pendurado o aparelho, como se fosse um cordão. E o aparelho era um aparelho quadrado. Quadrado com fio e daí esse fio levava até aos ouvidos. E daí minha mãe começou a lutar com tratamento, com fono, com vários médicos, questão de aparelho, até hoje, uso aparelho do lado direito.

Ainda hoje, pessoas, em particular mulheres surdas, experimentam os efeitos desta concepção, advinda do modelo médico que, no século passado, exerceu forte influência na

educação destes sujeitos, que em grande maioria mantiveram-se afastados dos espaços públicos.

A maioria das mulheres surdas ainda não tem conhecimento sobre identidade surda, cultura surda, leis, pelo fato de ser tardia a aquisição da Libras, em virtude das famílias ainda muitas vezes não permitirem a participação das jovens surdas, ocasionando contatos muito restritos e mantendo principalmente a oralização com suas filhas surdas (SILVA, 2010, p. 05).

Nayara vivenciou esta experiência e, em função da limitação sensorial, passava o dia inteiro estudando. Por esta razão, teve pouco contato com a família e acabou imersa em uma rotina diária que a levou a sentir-se diferente da irmã ouvinte.

De manhã eu estudava numa escola especial, com surdos, com a metodologia oralista, e à tarde ia numa escola regular. A minha mãe me criava como se fosse uma fábrica, tipo assim, escola, fono, casa, estudar. A relação familiar mesmo foi muito pouca, a gente viajava junto, passava o final de semana junto, mas não era uma relação de conversa, de muito diálogo, eu sempre vivi no meu mundo, trabalhando com um objetivo e a minha irmã tinha o caminho dela, o objetivo dela.

Além disso, assim como ocorre com as famílias de ouvintes, a educação de Nayara é afetada pelos desafios da sociedade moderna, entre os quais destacam-se as dificuldades no relacionamento conjugal de seus pais e o pouco tempo que dedicavam ao acompanhamento das filhas.

Teve a separação dos meus pais, quando eu tinha cerca de 20 anos. Fiquei morando com minha mãe, mas apesar da separação, meu pai não perdeu o contato, não perdeu a convivência, ele sempre estava lá. Minha mãe era ocupada, trabalhava, eu tinha babá que me levava e me buscava. Então ela conversava sempre comigo, ela falava as novidades dela, os problemas, e eu ficava só observando, e às vezes eu dava conselho a ela também.

Eu morava num bairro bom, minha casa também era boa, muito boa. Minha mãe era bancária, meu pai era comerciante e pra mim eu vivia bem.

As dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes constituem grande obstáculo a ser superado pela comunidade surda. Em função desta barreira, surdos/as são impedidos/as de estudar e de trabalhar. Faltam-lhes informações acessíveis e a maioria dos espaços públicos encontra-se despreparada para prestar serviços que respondam às demandas desta população.

Seja pelo senso comum, seja por parte de profissionais "qualificados", disseminou-se a ideia de que

as pessoas surdas são: subculturais, não têm cultura própria, têm algumas adequações, deficientes que necessitam entrar na linha da normalização, precisam urgentemente ser iguais à maioria, precisam falar, ver, ouvir, andar, fazer parte de uma cultura dita padrão para serem então considerados inclusos na sociedade (SILVA, 2010, p. 274).

Ao tomar consciência desta realidade, Nayara, ainda adolescente e carente de informações acerca do mundo e das coisas que a envolviam, compreende que a superação deste desafio somente ocorreria por meio de sua inserção na comunidade surda.

A Associação de Surdos foi uma chave que abriu a porta do mundo para mim, e através dessa porta eu recebi muitas informações, muito cedo. Então eu conversava com surdos adultos e eu ficava no meio daquele círculo e tinha muitas mulheres casadas nesse meio. E eu sentava nesse meio, tinha uns 13, 14 anos. E elas falavam sobre o marido, e eu ficava recebendo aquela informação, observando. E daí eu comecei a me desenvolver.

O uso da língua de sinais, elemento característico da cultura e da identidade surda, assegura a noção de pertencimento a uma coletividade, garantindo-lhe plenas possibilidades de expressão e compreensão da realidade a sua volta.

Para Santana e Bergamo (2005, p.567) “O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais, surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral”.

Nayara recorda que teve oportunidades de brincar com as crianças da rua, de praticar esporte com os colegas da escola, de festejar carnaval, forrós e vaquejadas com as primas... Mas é, de fato, no contato com pessoas surdas, que ela se desenvolve e tem a experiência de sentir-se igual.

Quando eu fazia mais ou menos o quinto ano era escola integral. De manhã era aula normal, eu sempre sentava na frente do professor pra eu conseguir fazer leitura labial e a tarde era esportes, brincadeiras, mas não eram amizades assim muito próximas, tinha amizades... Eu não sentia vergonha, eu conversava, mas mesmo assim eu me sentia excluída, as pessoas me deixavam de lado. Quando eu comecei a conviver com surdos, aí daí eu tive um desenvolvimento e um relacionamento pessoal de igualdade. Então eu me desenvolvi muito rápido.

Minha mãe nunca falou sobre sexo, sobre namoro, nunca falou sobre esses assuntos. Então, nessa fase de inocência, de descobrimento mesmo, foi a Associação dos Surdos que me ajudou. Foi uma fase muito difícil a adolescência, porque era uma fase nova, no namoro, na questão das roupas, eu não sabia a importância da festa de 15 anos. E eu não convivia com meus colegas pra pedir opinião sobre a escolha nos 15 anos, sobre o vestido, sobre os detalhes da festa. Eu acho que uma fase mais difícil em minha vida foi a adolescência. Agora que eu estou refletindo. Eu não era muito escutada, já fui desprezada por pura inocência. Eu paquerei com um rapaz ouvinte, muito bonitinho e ele estava paquerando com minha amiga, só que minha amiga não queria, e daí eu me interessei por ele, e eu boba, ficava sempre acompanhando ele. Aí nesse momento, (foi horrível essa história), teve muita gente, uma multidão, que queria namorar com ele, e eu queria namorar, ele não queria, então eu me sentia pra baixo. Ele me desprezava. Foi um fato muito forte pra mim, foi um momento terrível, até hoje eu lembro.

Minha mãe queria que eu fosse pra área da Saúde, passei em Odontologia. Se eu soubesse que existia a lei, eu já tinha entrado há muito tempo na vaga pra pessoa com deficiência. Eu tinha 18, 19 anos, não tinha conhecimento. Se a minha mãe tivesse participado da associação Apada, se ela tomasse conhecimento, seria mais fácil dela me conduzir pro meu direito.

Ao fazer memória de fatos que marcaram sua adolescência, ela traz presentes sentimento de rejeição, solidão e de um profundo desconhecimento acerca do como viver esta fase, os quais, até hoje, estão registrados em suas lembranças.

No ensino médio, assim como no ensino fundamental, ela contava com professores que a auxiliavam na realização das atividades e havia um total desconhecimento acerca de seus direitos. O primeiro ingresso no ensino superior se dá numa universidade privada.

Tal qual ocorre com outros grupos de pessoas com deficiência, um significativo número de membros da população surda, bem como seus familiares, convive com esse quadro de total desconhecimento de seus direitos, como ilustrado na fala acima. Por esta razão, é larga a pauta de reivindicações da comunidade surda, que, entre outros direitos, já assegurados por lei, porém ainda não concretizados, solicitam: “Divulgação da Libras – Língua Brasileira de Sinais, o acesso à informação (exigência de filmes brasileiros e de programas de TV com legendas ou com janelas de interpretação na língua de sinais), à educação, à saúde pública e ao mercado de trabalho” (KLEIN; FORMOZO, 2007, p.2).

O ingresso na universidade, juntamente com outros colegas surdos, constituiu mais um momento de ruptura e empoderamento na trajetória de Nayara.

Quando eu entrei na faculdade de Letras Libras, eu era a mais nova, tinha muitas pessoas adultas, surdas. E do grupo dos surdos eu era a mais nova. Então, entre esse grupo havia um compartilhamento, havia uma interação. Esse grupo me fortaleceu pra que eu entendesse. E era o meu mundo, era o mundo ao meu redor. Vida social, lazer, praia, diversão, boate... Nessa época foi um novo mundo que se abriu para mim.

Embora contrariando os interesses de sua mãe, a jovem finalmente conquista, por si própria, o direito de fazer escolhas e tomar decisões sobre sua vida, o qual permanece cerceado a uma considerável parcela da população de pessoas, particularmente de mulheres surdas.

E eu fiquei tão feliz porque passei no vestibular de Pedagogia. Minha mãe não achou nada, não teve nenhuma importância. Era mesmo que nada pra ela. Mas pra mim foi uma alegria. Eu não entendia a importância de estudar na Saúde. Quando eu era pequena eu queria ser médica neurologista, e minha mãe queria que eu fosse dermatologista, trabalhasse com cirurgia plástica. Se eu tivesse passado pra Odontologia era muito caro, minha mãe não tinha como resolver. Aí eu passei na Uva e passei em Letras Libras, que era pública.

Apesar de insatisfeita com a indiferença de sua mãe em relação ao ingresso na área da educação, que aliás, era o primeiro passo para o exercício da docência, Nayara se alegra com o apoio da irmã, que embora pouco ou nada conhecedora da cultura surda, defende o direito de acesso à universidade pública.

Minha irmã falou assim: "A Nayara também tem o direito de estudar numa escola pública. Porque ela também tá estudando pra isso". Ela queria que eu fizesse igual. Aí eu disse pra ela: "Eu sou diferente menina". E ela não entendia isso, disse: "Pra mim não é, você não é diferente". Eu já tinha noção do lado dela, pra ela não tem diferença nenhuma, é igual, igual [...]. E aí quando eu passei, eu falei pra minha irmã: "Agora eu estou estudando numa universidade federal", que era o curso de letras libras. E fiz mestrado numa universidade federal, sou doutoranda numa universidade federal, agora. É o que ela queria que eu enfrentasse, e eu fui vencendo essas etapas.

Diferente do que ocorria em décadas passadas, mais que uma conquista meritocrática ou ação de cunho caritativo, este é um direito estabelecido pela Lei n.13.146/2015, a qual assegura: “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015).

Ciente de que a trajetória de Nayara, que atualmente é professora efetiva do Curso de Letras Libras da Universidade Federal da Paraíba fala em defesa dos movimentos da cultura e da comunidade surda, com este trabalho, espero contribuir no sentido de dar voz a tantas outras mulheres que, emudecidas em função de práticas oralistas, condicionam suas escolhas e decisões à vontade de seus “responsáveis”, os quais mantêm a última palavra sobre suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Como vimos, as desigualdades geradas pela condição de gênero, as quais são potencializadas no cotidiano da mulher surda, se traduzem em experiências de negação do direito ao acesso, a escola, ao mundo do trabalho, a cultura, ao lazer e até ao exercício da sexualidade.

Na vida de tais mulheres, as características do modelo médico, o qual associa a condição da surdez a deficiência auditiva, se materializam por meio de barreiras que vão desde as dificuldades dessas pessoas no acesso a comunicação e as informações, até a negação das línguas de sinais e da cultura surda.

Como consequência desta concepção, é recorrente vermos mulheres surdas que conforme ocorreu com Naiara antes do ingresso na associação, tem sua vida marcada por experiências de falta de informação, superproteção e segregação, sendo sua convivência restrita ao âmbito privado, a exemplo de sua casa, escola ou serviços de apoio especializado.

A apresentação de acontecimentos da história de vida de Nayara com foco em sua presença na escola e na universidade apontam elementos significativos na compreensão das experiências de opressão e múltiplas vulnerabilidades vivenciadas pelo coletivo de mulheres surdas, o que poderá auxiliar esta comunidade, como também os ouvintes comprometidos com esta causa no enfrentamento de tais desafios.

Diante do exposto estamos convictos de que, dar palavra a comunidade surda, nos parece a alternativa mais viável para a compreensão de suas reais necessidades. Os ouvintes por sua vez são convidados a identificar e a contribuir com a remoção das barreiras comunicacionais e atitudinais explicitadas ao longo deste texto.

Por tanto, por meio desta proposta esperamos dar um passo a mais rumo a construção de uma sociedade menos desigual capaz de acolher, incluir e conviver com o diferente.

REFERÊNCIAS:

- ALBERTI, V. **Ouvir, contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BRASIL. **Cartilha do censo 2010**: pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BRASIL. **Cartilha do censo 2010**: pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 6 jul. 2015.
- DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, [S.l.], v. 28, p. 1-10, Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FISHER, A. Palestra. **Autonomía, identidad y empoderamiento**. Panamá: 2015. In: FORO LATINOAMERICANO DE MUJERES CON DISCAPACIDAD VISUAL, 4., Panamá, 24 nov. 2015.

GAVÉRIO, M. A.; OLIVEIRA, E. L. de. A crítica deficiente: alguns posicionamentos cripfeministas. In: SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 4., 2015, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2015/07/comunicacaooralmarcoantoniogaverioevertonluisoliveira.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, jul./dez. 1999.

QUEIROZ, A. Deficiência, saúde pública e justiça social. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 827-829, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2007000300020&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 12 mai. 2017.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNITED NATIONS. Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

KLEIN, M.; FORMOZO, D. de P. Gênero e surdez. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/225/172>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO

Graciete da Silva Figueiredo¹

Maria do Socorro Oliveira Castelo²

Roberto Carlos Figueiredo³

RESUMO

Objetivou-se refletir sobre os estudos que abordam a relação gestão escolar e a construção da escola inclusiva para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Para o seu desenvolvimento, **utilizou-se** o método descritivo com uma abordagem qualitativa, tendo como técnica a pesquisa bibliográfica, o que possibilitou a estruturação do trabalho em três eixos assim divididos: as ações da gestão escolar no contexto da educação inclusiva; aspectos legais da educação inclusiva e os programas de educação inclusiva para o mercado de trabalho. **Verificou-se** que para entender a relação gestão escolar, inclusão e mercado de trabalho, é necessário compreender que o termo gestão no âmbito educacional implica na participação e na responsabilidade de todos os indivíduos pelas ações e resultados escolares, isso pela regência do gestor e sua equipe. Logo a gestão escolar abrange todas as questões da instituição, entre elas está a educação inclusiva e sua finalidade: exercício da cidadania e mercado de trabalho. **Infere-se** que, a educação inclusiva hoje é um direito que foi adquirido com muitas lutas, mas com o avanço na lei, direitos como a educação foram garantidos e que isso é uma constante busca no trabalho do bom gestor escolar. O mercado de trabalho é foco da educação em geral, e na educação inclusiva não é diferente, nesse artigo foram observadas de que forma instituições como a UEES Yolanda Martins e Silva no Pará e escolas de Curitiba por meio do Programa Empregabilidade, têm realizado essa inserção, experiências que tiveram êxito na educação especial e que marcam um modelo de gestão de sucesso.

Palavras-chaves: Gestão escolar. Educação Inclusiva. Mercado de Trabalho.

¹Mestre Meio Ambiente, Esp. Gestão em Saúde e Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA). Esp. Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Vale do Acaí (UVA) Gestão Pública por Competência - Universidade Federal Rural do Amazônia (UFRA) e Esp. Gestão Educacional e Docência do ensino Básico e Superior, Esp. Educação Especial Inclusivo pelo Instituto Carreira. E-mail: graciete@ufpa.br

²Especialista: Língua Portuguesa e Análise Literária - Universidade do Estado do Pará (UEPA). Esp. Gestão Educacional e Docência do ensino Básico e Superior, Esp. Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Carreira Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA) e Licenciatura em Letras pela Universidade da Amazônia- UNAMA. socorro_castelo@hotmail.com

³Mestre em Saúde e Sociedade Endemia na Amazônia Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista: Gestão Educacional e Docência do Ensino Básico e superior, Esp. Educação Especial e Inclusiva Instituto Carreira. Esp. Educação A Distância Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSSELVI. Graduado Enfermagem - Universidade Estadual do Pará (UEPA), em Pedagogia pela Universidade Paulista e Licenciatura em Biologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSSELVI robertoenf21@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo passa por profundas transformações, tanto do ponto de vista tecnológico como culturais, sociais dentre outros. A escola em particular acaba recebendo em seu ambiente, reflexos dessas mudanças, com isso sente a necessidade de desenvolver novas ferramentas para responder a essas demandas. Nesse sentido, a presente pesquisa surge como resposta a seguinte problemática: Qual o papel da gestão escolar no processo de inclusão de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho? Pois, considera-se que é necessário que os gestores tenham um novo olhar sobre as pessoas deficientes que estão inseridas em seu contexto escolar.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo geral investigar o papel da gestão no processo de construção da escola inclusiva. Para atender os objetivos específicos pretende-se descrever em primeiro lugar o papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva; em segundo lugar apontar os fundamentos legais que regem a educação inclusiva e por último identificar programas de educação profissional para a inclusão de alunos deficientes no mercado de trabalho. Para a realização deste artigo será adotada a pesquisa bibliográfica e descritiva numa abordagem qualitativa, pois trabalha a relação entre o mundo e o sujeito a partir da análise e interpretação dos fenômenos. Educação profissional: caminho para a inclusão do deficiente no mercado de trabalho

Dessa forma deve-se considerar que o gestor escolar é parte integrante no processo de inclusão e, ele é quem dinamiza o cotidiano escolar, seja pedagógico e/ou administrativo cujo objetivo é estabelecer a relação aluno especial, família, comunidade de modo que o principal resultado seja a formação do indivíduo e sua inclusão no convívio social.

Compreender essa dinâmica é pensar que o papel do gestor escolar no processo de construção da escola inclusiva ultrapassa o espaço da escola, pois sua responsabilidade está na promoção da inserção dos alunos especiais na vida social como forma de garantir a sua cidadania.

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. A educação escolar será melhor quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, garantindo sua autonomia e independência.

A importância de se refletir sobre este tema torna-se relevante, principalmente por proporcionar aos alunos a interação e inclusão social por meio do trabalho, garantindo assim, a independência financeira e maior autoestima. Além dessa importante contribuição para a socialização do aluno, verifica-se o caráter transformador da pesquisa que motiva outros alunos a vislumbrarem novas possibilidades. Possibilita ainda à comunidade escolar refletir como tem sido o papel dos órgãos gestores e a partir daí prover novos mecanismos pedagógicos que ofereçam um ensino inclusivo e de qualidade para seus alunos. Finalmente este artigo será relevante para a comunidade visto que pode contribuir para a conscientização sobre os direitos sociais constituídos, além disso, promoverá um maior entrelaçamento entre os sujeitos que fazem parte deste contexto de educação inclusiva.

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de aprofundar a presente pesquisa, utilizou-se o método descritivo com uma abordagem qualitativa, tendo como técnica a pesquisa bibliográfica. Para Gil (2008) a pesquisa descritiva é aquela que descreve as características de determinadas populações ou fenômenos.

Com relação à pesquisa qualitativa Alves (2003, p. 56) afirma que nesse tipo de pesquisa “o pesquisador procura captar a situação ou fenômeno em toda a sua extensão”, ou seja, tem uma visão da totalidade das múltiplas dimensões que determinam o objeto de estudo.

Dentro dessa lógica adotou-se a pesquisa bibliográfica que de acordo com Teixeira (2001, p. 27) significa:

Pesquisa que analisa uma teoria e ao mesmo tempo desperta a consciência que se alimenta de alternativas explicativas, do vai e vem entre a teoria e prática e pode ser considerada como uma referência da compreensão de determinada realidade.

Lakatos e Marconi (1987, p. 66) também contribuem referendando que:
[...] a pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Dito isto, buscou-se o referencial teórico que pudesse subsidiar este estudo. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico de teóricos que discutem a gestão escolar frente à inclusão

de alunos com deficiência assim como a inclusão de deficientes no mercado de trabalho. A coleta foi realizada em materiais impressos e meios eletrônico, na Biblioteca Virtual de Educação (BVE) e na Scientific Electronic Library Online (SCIELO). E outros autores publicados nas diversas revistas científicas na área da **gestão escolar no processo de educação inclusiva: uma relação com o mercado de trabalho**. O tratamento dos dados se deu de forma qualitativa, por meio de interpretações dos apontamentos dos especialistas do tema, procurando atender aos objetivos destacados.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Para realização deste artigo, partiu-se de uma reflexão acerca de estudos que abordam a relação gestão escolar e a construção da escola inclusiva, assim como a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Para tanto, tomou-se como base os seguintes autores: Cury (2002), Rodrigues (2011), Sassaki (2004), Sage (1999), Pazeto (2000), dentre outros que discutem a importância do papel da gestão para a efetivação da educação inclusiva e sua relação com o mercado de trabalho. Assim, esse estudo está subdividido da seguinte forma: 3.1 As ações da gestão escolar no contexto da educação inclusiva; 3.2 Aspectos legais da educação inclusiva. 3.3 os programas de educação inclusiva para o mercado de trabalho;

3.2 AS AÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os avanços da ciência e da tecnologia provocam novas formas de relações sociais e mudanças no pensar e fazer da educação, isso indica que todos podem aprender e que a construção de um processo educativo de qualidade implica na construção compartilhada do projeto político-pedagógico, no âmbito da escola. Assim, novas competências e atitudes são necessárias para que os gestores cumpram sua função nesta nova realidade socioeducativa, em especial no campo da educação inclusiva.

Observa-se que diante das diversas políticas públicas voltadas a educação, a instituição educacional tem autonomia para aplicar suas propostas pedagógicas de acordo com os seus métodos e objetivos, sendo fundamental o papel da gestão no desenvolvimento da organização, estruturação e da implementação da proposta pedagógica na escola.

3.2.1 Conceitos e definições:

Sobre a origem terminológica da palavra gestão está ganha um significado que enriquece o termo gestão escolar e confirma o que descreve Rodrigues (2011), a gestão escolar se constitui como um corpo formado por seus agentes (diretores, supervisores, coordenadores, professores, pais, alunos, comunidade, etc.) cujo objetivo comum é promover a organização, a estrutura, o planejamento, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o crescimento e avanço das questões socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino que são as escolas.

Ainda nessa linha de pensamento Cury (2002, p.165) afirma que a gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo desenvolvimento coletivo e pelo diálogo.

Para Pazeto (2000) a gestão da educação é entendida como a coordenação dos propósitos, ações e recursos que uma instituição empreende para alcançar objetivos institucionais e sociais propostos, o que torna a ideia de administração da educação mais ampla que a de gestão, enquanto o significado de gerenciamento é mais específico, setorial. A gestão da educação tem caráter institucional, porém sua ênfase está centrada na intervenção em realidades específicas, através de programas, condições, desempenho e resultados, nos quais o gestor centra sua atenção, tendo presentes a missão, funções e especificidade da instituição.

Ainda para o autor a ideia de gestão contém a concepção de coordenação e de participação. A participação constitui um dos componentes indispensáveis da gestão, particularmente quando ela é fruto do quadro de valores dos atores da instituição e da sua atuação responsável. A diversidade de formas de participação e a intensidade com que ela é exercida correspondem ao grau de identificação e de comprometimento dos integrantes com a missão e o projeto da instituição. A solidariedade, a reciprocidade e o compromisso são valores que justificam a participação no processo de gestão. A formação dos gestores da educação é um processo que requer qualificação e aperfeiçoamento continuados, cuja eficácia do desempenho corresponde à missão, propósitos e metas definidos pela instituição (PAZETO, 2000).

A gestão escolar se constitui em uma dimensão e um aspecto de atuação dos seus agentes (diretores, supervisores, coordenadores, professores, pais, alunos, comunidade, etc.) que objetiva promover a organização, a estrutura, o planejamento, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o crescimento e avanço das questões socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino que são as escolas. (RODRIGUES, 2011).

A atuação do gestor faz toda a diferença no sentido de oferecer à comunidade uma educação que atenda às suas expectativas, pois o seu trabalho implica no compartilhar

responsabilidades por decisões tomadas em conjunto com a coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção, de avanços na perspectiva de melhoria contínua na escola, tendo em vista que a educação oferecida na escola precisa atender as necessidades da sociedade globalizada que exige sujeitos extremamente qualificados para atuar no seu contexto.

Nesse sentido, cabe destacar uma das principais qualidades que um gestor precisa ter que é a liderança sobre a comunidade escolar, visto que é uma das condições fundamentais para que esse sujeito conduza com dinamismo e harmonia o trabalho escolar.

É necessário também que o gestor faça a mediação do processo educativo valorizando o trabalho coletivo, pois dirigir e coordenar significa assumir várias responsabilidades na dinâmica do funcionamento da escola.

Com relação ao papel do gestor escolar é importante destacar o que afirma Sage (1999).

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138)

Ainda sobre essa questão é importante destacar que gestor escolar comprometido com a prática inclusiva é um articulador das reuniões pedagógicas, das ações que promova à acessibilidade, das adaptações curriculares necessárias, o que possibilita a troca de informações entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Dessa forma, o sucesso escolar justifica a gestão democrática, pois o trabalho realizado é feito coletivamente por todos, desde o gestor, passando pelo professor, equipe da secretaria, apoio e responsáveis pelos alunos. Assim, é necessário um trabalho conjunto e a busca pela qualidade dos resultados que serão obtidos pelo campo escolar.

Segundo Tezani (2004) analisar a gestão escolar e sua relação com o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais é considerar que a escola é o principal lugar onde acontece a educação. A autora aponta três princípios fundamentais relacionados à gestão: em primeiro lugar a gestão democrática, em segundo lugar o currículo e pôr fim a participação da comunidade.

De acordo com Santos (2002) a gestão democrática deve ser compreendida como uma ação ampla que visa o bem-estar de todos e na qual os envolvidos têm os mesmos objetivos.

Percebe-se que a gestão democrática busca uma educação que valorize o conhecimento do aluno, a sua permanência na escola e sua formação para a cidadania fortalecendo uma melhor relação entre o processo ensino aprendizagem e a relação aluno e escola em que tanto os gestores, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e pais devem ser envolvidos, participando efetivamente para que o espaço escolar se torne um ambiente onde possa exercer a democracia. Assim, a gestão democrática deve contribuir para a manutenção e bom funcionamento das relações entre escola, família e comunidade visando satisfazer os interesses comuns para que assim fiquem satisfeitos com a tomada de decisão e os resultados (RODRIGUES, 2011).

Outro passo importante para a efetivação de uma escola inclusiva deve ser a formulação de um currículo que seja acessível a todos os alunos. Nessa direção os Parâmetros Curriculares Nacionais definem o currículo como:

Ferramenta básica da escolarização; buscam dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998).

Importante reflexão sobre currículo é o que traz Sacristán (2000, p. 17): “os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Ainda sobre a necessidade de se fazer as adaptações curriculares Mendes (2000) sugere que sejam adotadas pela gestão escolar, medidas que favoreçam a educação inclusiva, pois desta forma auxiliarão os aspectos administrativos e pedagógicos, e conseqüentemente a melhoria da qualidade do serviço educacional prestado.

Nessa direção, Tezani (2004) afirma que o modelo de gestão mais adequado a sociedade contemporânea é aquele que incorpora a participação no seu contexto, pois a gestão escolar onde a participação se faz presente, o controle e organização são realizados com responsabilidade e consciência, sendo os objetivos da escola alcançados facilmente.

Vale ressaltar que na área da educação o conceito de participação vai além de um simples diálogo, caracteriza-se como um processo lento, conflituoso, no qual é essencial que o bom gestor faça a mediação por meio da escuta de pais, comunidade e órgãos de representação, para a construção da educação inclusiva.

Com relação à educação inclusiva Tezani (2004) afirma é aquela que apoia os professores em sua prática, fornecendo embasamento científico para tal, busca profissionais de outras instituições unindo ações administrativas com práticas pedagógicas e, principalmente dando voz aos pais, alunos, professores e funcionários e ouvindo-os.

Para que a escola inclusiva se concretize de fato é necessário que haja a aproximação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e do seu entorno por meio de uma gestão escolar democrática, contribuindo assim para o desenvolvimento educacional inclusivo.

3. 3 FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem sido um tema bastante discutido nas políticas educacionais, na contemporaneidade em todo o mundo. Isto se deve ao fato de viver-se atualmente, um momento de intolerância a qualquer tipo de discriminação. Mas o processo de mudanças pelo qual a educação inclusiva tem passado é resultado da luta e da mobilização de vários segmentos sociais e de iniciativas do poder público. Para se alcançar os resultados que se tem hoje foi necessário um longo caminhar, até chegar-se à criação de leis e decretos que garantissem a igualdade de oportunidades a todos. Há de se considerar que a criação de leis não foi suficiente para promover a educação inclusiva. Aliado a isto, foi imprescindível a participação do poder público, dos gestores, educadores e sociedade na discussão e na criação de mecanismos que viabilizem a promoção da inclusão.

3. 3. 1 Caminhos da educação inclusiva: algumas reflexões

As transformações e avanços que a educação inclusiva passou ao longo dos tempos foram decorrentes de muitos desafios e lutas. Cabe neste momento tecer algumas considerações sobre o aspecto histórico e cultural das pessoas com deficiência.

Durante muito tempo as pessoas com deficiências eram consideradas pela sociedade como sendo aberrações da natureza, sendo associadas à imagem do diabo e a atos de feitiçaria por serem diferentes de outros membros da sociedade. Na idade média, elas eram perseguidas, julgadas e até mesmo condenadas à morte por serem vistas como diferentes das demais pessoas.

A esse respeito Noronha et al (2015, p. 1) afirmam que:

Nos séculos XVI e XVII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de investigações estatais. No final do século XVIII e início do século XIX inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial. Essa Educação acontecia em escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre.

No Brasil, a partir do século XX, os deficientes passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres com participação na sociedade, mas ainda de forma assistencialista.

Em 1948 foi dado um grande salto em direção à conquista dos direitos sociais. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26 garantiu-se que toda pessoa tenha direito à educação.

A partir da década de 1980, as discussões em torno da educação se intensificaram e culminaram com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, em Salamanca na Espanha. Desta convenção resultou a Declaração de Salamanca, que foi uma das mais importantes convenções sobre os direitos sociais, visto que impulsionou a proposta da inclusão educacional no mundo e trouxe como ponto central de que a educação é direito de todos os indivíduos, independentemente das diferenças sejam elas sensoriais, físicas ou mentais.

Dentre as recomendações da Declaração de Salamanca ficou estabelecido que:

A educação inclusiva ganhou forças com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV).

Da mesma forma a Constituição Federal de 1988 garante no art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. No artigo 206, inciso I estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola e no art. 208 garante a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Seguindo o caminho de mudanças no sistema educacional brasileiro, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Esta lei no seu artigo 59 preconiza que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; [...]

Um avanço importante em prol da inclusão se deu com a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência organizada em 2006. Nessa convenção, a Organização das Nações Unidas estabeleceu que os países integrantes da organização devem assegurar um sistema de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

educação inclusiva em todos os níveis e em ambientes que proporcionem o desenvolvimento pleno de acordo com a meta da plena participação e inclusão. Exigiu também que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do meio educacional por causa da sua deficiência e que tenham acesso ao ensino fundamental de qualidade.

Para acompanhar o avanço das lutas sociais para a educação inclusiva, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial criou em 2007, a Política Nacional de Educação inclusiva, tal documento visa constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para os alunos.

Como se pode perceber a educação inclusiva tem trilhado caminhos largos, entretanto, apesar do que tem sido feito há a necessidade de se criar programas que incluam o aluno de fato e que a inclusão não seja apenas no campo educativo, mas que o aluno seja incluído socialmente, com a participação no mercado de trabalho competitivo. A esse respeito (DYSON, 2001, p. 157) afirma:

Os alunos não podem considerar-se incluídos até que adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais sejam consideráveis.

Diante do exposto constata-se que a conquista ao direito pela igualdade e acesso das pessoas com deficiência nos setores da nossa sociedade são garantidos em lei, o que faz da diferença sinônimo de inclusão e cidadania, dois fatores essenciais para a vida social, embora necessite de mais avanços na prática do processo inclusivo.

3. 4 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES NO MERCADO DE TRABALHO

A inclusão social das pessoas deficientes tem sido objeto de estudo de diversos trabalhos de Romeu Kazumi Sassaki, desta feita Sassaki (1997) afirma que a inclusão social é um processo em que a sociedade deve se adaptar para poder incluir em sua estrutura as pessoas com deficiências e que só assim elas podem assumir de fato, seus papéis na sociedade.

Sassaki (2003), também destaca que no Brasil a grande maioria das pessoas com deficiências têm sido excluídas de todos os setores da sociedade, sendo-lhes negado o acesso aos principais benefícios, bens e oportunidades disponíveis às outras pessoas em todas as áreas de atividade, tais como educação, saúde, mercado de trabalho, lazer, desporto, turismo, artes e cultura.

Com relação à inclusão das pessoas com deficiência no campo do trabalho, já é possível se observar uma mudança nas políticas do trabalho, que favorecem a construção de um modelo inclusivo, buscando assim, transformar e intervir no próprio mundo do trabalho.

A esse respeito Hansel (2009) afirma que tais ações têm como objetivo a organização e adaptações de escolas e empresas para receber as pessoas com deficiências, pois só assim é possível seu acesso, permanência, crescimento pessoal e profissional e colocação no mundo do trabalho.

Ainda nessa perspectiva Sasaki (1998) afirma que há várias ações para implementar a inclusão e que elas devem ser simultâneas. Uma delas é a campanha contínua de esclarecimento ao público em geral, aos alunos e familiares das escolas comuns e especiais, aos professores e às autoridades educacionais. O autor considera indispensável o treinamento dos professores comuns e especiais. Esses treinamentos devem focar os conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social da deficiência, rejeição zero e vida independente.

A empregabilidade das pessoas com deficiência é outro ponto bastante preocupante no contexto da inclusão, por conta disso, os deficientes têm buscado os seus direitos sociais baseados em ações estatais que compensem as devidas desigualdades.

Sobre essa questão, Sasaki (2005, p. 3) assim se expressa:

A empregabilidade não resulta apenas do esforço individual da pessoa com deficiência, que procuraria ser mais qualificada através de cursos de capacitação profissional. A empregabilidade dessa pessoa depende também de uma nova postura por parte de outras pessoas à sua volta: familiares, potenciais empregadores, instrutores de escolas profissionalizantes e assim por diante

Outro avanço em direção à garantia dos direitos sociais das pessoas deficientes foi a criação da Lei nº 8.213, de 1991, também chamada de Lei de Cotas. Esta lei prevê que toda empresa com 100 ou mais funcionários deve destinar de 2% a 5% (dependendo do total de empregados) dos seus cargos às pessoas com deficiência, tendo as empresas que fazer as adaptações estruturais e culturais necessárias para garantir o acesso e a produtividade dos funcionários que preencherem essas vagas. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO E SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO, 2007).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de colaborar com a implantação de programas de inclusão de deficientes no mercado de trabalho, algumas instituições escolares têm procurado organizar seus currículos de modo a atingir tal objetivo. Um exemplo disso é a Unidade de Educação Especializada Yolanda Martins e Silva, pertencente à rede estadual de ensino público, localizada em Belém, estado do Pará que desde o ano de 2001 vem inserindo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) práticas que possibilitam a inclusão do aluno com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

A UEES Yolanda Martins e Silva desenvolvem por meio do Programa de Orientação, Inserção e Acompanhamento no mercado de trabalho, oficinas de empreendedorismo, jardinagem, panificação e horta. Essas atividades qualificam o aluno deficiente intelectual para absorção no mercado trabalhista, em parceria com empresas da cidade como farmácias, supermercados, clubes e instituições públicas. Grande parte desses alunos já trabalha na função de embaladores, faxineiros, jardineiros, repositores, dentre outros ofícios, nas empresas de Belém.

É importante destacar que esses alunos têm os mesmos direitos trabalhistas dos outros trabalhadores, como carteira assinada, férias e benefícios. A Delegacia Regional do Trabalho fiscaliza esse vínculo empregatício e indica a escola como referência às empresas da cidade.

Em sua proposta pedagógica, a UEES Yolanda Martins e Silva têm como objetivo proporcionar a seus educandos um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a inclusão no ensino regular e no mercado de trabalho promovendo, assim, o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Outra experiência de formação e qualificação profissional de jovens com deficiência intelectual e sua inserção no mercado de trabalho formal é descrito por Santos (2011) em sua dissertação de mestrado. Na pesquisa a autora analisa como tem ocorrido a formação e qualificação profissional dos jovens com deficiência em Curitiba.

De acordo com Santos (2011) a educação profissional desenvolvida nas escolas de Curitiba tem por finalidade básica desenvolver a cidadania dos jovens com deficiência intelectual por meio do trabalho. Em média os alunos permanecem três anos no programa nas oficinas pedagógicas, desenvolvendo atividades de preparação para a inserção profissional.

A autora informa que em Curitiba o programa de educação para o trabalho com deficientes intelectuais, conhecido por empregabilidade, é o último da educação especial para os jovens com deficiência intelectual entre 14 a 30 anos de idade. A clientela são os alunos que

frequentaram o Ensino Escolar, e ou Classe Especial e ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, representa um percurso de finalização desta modalidade, mesmo sem certificação, de formação e de início para a vida adulta, pela busca de trabalho, em especial do emprego formal.

Conforme relata Santos (2011), formação profissional nas escolas ocorre por meio das oficinas em que são desenvolvidas atividades artesanais, para a adequação de ações comportamentais. As oficinas são divididas por atividades, como por exemplo: de gráfica, de cozinha industrial, de tecelagem e de reciclagem.

A qualificação profissional da pessoa com deficiência também ocorre por meio de convênios estabelecidos com empresas, pela Secretaria Municipal do Trabalho e Emprego (SMTE). A Fundação de Ação Social (FAS) também oferta cursos de qualificação profissional nas escolas especiais e nos Liceus do Ofício. Os cursos oferecidos vão desde as áreas administrativas, até a de alimentação.

Assim as reflexões encontradas na literatura acerca da inclusão e mercado de trabalho possibilitou inferir que há sim na nossa história programas educacionais que integram as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho de forma positiva, que faz com que a inclusão seja construída pautada na garantia de qualidade de vida, de cidadania e de inclusão social. Estes Programas, por sua vez, assemelham-se nas suas estratégias de aprendizagem e capacitação para o mundo do trabalho, sendo instrumentos de ações afirmativas que beneficiam os deficientes como pessoas de direito respaldadas amplamente pela legislação brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado, compreende-se que a gestão escolar vai além do trabalho burocrático, o gestor escolar não é aquele que somente assina documento e delega ordens, mas sim aquele que busca respostas e soluções junto a seus pares democraticamente.

Apreende-se ainda que a educação inclusiva deve ser uma constante busca no trabalho do bom gestor escolar, pois o aluno com necessidades especiais não vai para a escola somente para passar o tempo ou para ser um mero observador, ele vai para escola para crescer, adquirir conhecimento, autonomia e respeito. Para isso, a participação de todos é fundamental, pois muitas instituições educacionais ainda não estão preparadas para receber esses educandos, deixando-os de lado. Para se alcançar bons resultados muitas lutas ainda precisam ser travadas, muitas leis têm que sair do papel, a comunidade escolar deve exigir de seus governantes que garantam qualificação profissional e melhorias na infra - estrutura das escolas. Mas enquanto

isso não acontece, verificar modelos que deram certo, experiências que tiveram êxito na educação especial, pode ser um rumo a ser tomado.

As oficinas, as parcerias, o sistema de cotas todas essas medidas são importantes ações que devem ser ampliadas para além das unidades especializadas e devem chegar a todas as escolas comuns que atendam aos alunos especiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**. Rio de Janeiro: Campos. 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. **Acesso em 12 de junho de 2019.**

BRASIL. **DECRETO Nº 914, DE 6 DE SETEMBRO DE 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm Acesso em 12 de junho de 2019.

BRASIL. **LEI Nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em 10 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. São Bernardo do Campo, v. 18, n.2, jul/dez 2002, p.163 -174

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HANSEL, Tânia Dubou. **A empregabilidade de pessoas com deficiências: possibilidades e limitações. Trabalho de Conclusão de Curso**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá – MT. Outubro 2009. Disponível em http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971tania_dubou.pdf Acesso em 20 de junho de 2019.

Lakatos e Marconi, Eva Maria e Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Não estava na referência, achei esse, mas no texto está o ano 1997

MENDES, Enicéia G. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a Perspectiva da Educação Inclusiva**. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil-UFSCar) – Mimeo, 2000.

NORONHA, Eliane. Gonçalves; Pinto Cibele, Lemes. Escola Municipal Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos>. Acesso em: 17 de julho. 2019.

PAZETO, A. E. Participação: exigência para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. Em Aberto. v. 17, n.º 72, p.163-166, fevereiro/ junho. 2000.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. UEES Profª. Yolanda Martins e Silva. Belém – Pa. Disponível em: <http://yolandamartinsnews.blogspot.com/2013/05/projeto-politico-pedagogico-da-escola.html>. Acesso em: janeiro de 2019.

RODRIGUES, Rose D C. **Democratização da gestão escolar no Pará: reflexões sobre o processo de eleição de diretores escolares pelo sistema estadual de ensino**, TCC, Ufpa, 2011.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAGE, Daniel D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 8, jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691/583>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. SP: Brasiliense, (2002)

SANTOS, Michele. Paitra. Alves. **A formação e a qualificação profissional do jovem em deficiência intelectual e sua inserção no mercado de trabalho formal em Curitiba (1990 – 2010)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2011.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. O censo de pessoas com deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano VI, n. 31, mar./abr. 2003a.

_____. Inclusão: o paradigma do século 21. In: Revista da Educação Especial, Brasília: v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

_____. Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências. In: Ensaio Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Educação profissional e emprego de pessoas com deficiência mental pelo Paradigma da inclusão. In: APAE - DF. Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais. Brasília: APAE - DF, 2003.

_____. Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências. In: Ensaio Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

____. Inclusão. Construindo uma Sociedade para Todos. Editora Wva. Brasília, 2007.

SASSAKI, Romeu. Kazumi, Entrevista. Revista Integração. Brasília, MEC/SEESP. Ano 8, nº 20, 1998:8-10. Disponível em

http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6:educacao-inclusiva&id=108:entrevista-com-romeu-kazumi-sasaki-realizada-pela-secretaria-de-educacao-especial-do-ministerio-da-educacao-e-do-desporto Acesso em 10 de junho de 2019.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão, São Carlos: UFSCar, 2004

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 29 de junho de 2019.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E IMPRESSOS PEDAGÓGICOS: A REVISTA *EDUCAÇÃO NOVA* E O JORNAL ESCOLAR *O LAVRADOR*.

Manuelle Araújo da Silva ¹
Bianca Nascimento de Freitas ²
Mirelle Araújo da Silva ³

RESUMO

Este texto destina-se a traçar reflexões acerca do uso de impressos pedagógicos na pesquisa em História da Educação, através da revista pedagógica *Educação Nova* (cujas edições rastreadas atinam aos anos de 1932 e 1933) e do jornal escolar *O Lavrador* (que conta com edições que datam de 1934 a 1974). Através de uma pesquisa qualitativa, objetiva-se atentar às singularidades e similitudes desses tipos documentais, na condição de veículos que colocavam em circulação diversas representações do universo pedagógico. Objetiva-se atentar aos aspectos materiais, de diagramação e questões do corpo editorial, bem como aos escopos auto-representados dessas publicações. Como principal referencial teórico-metodológico, destaca-se a noção de representação, empreendida por Chartier (2010). Para a discussão de impressos pedagógicos, destaca-se Catani;Bastos (2002), Catani (2003), Magaldi;Xavier (2008). À guisa de resultados iniciais, em perspectiva comparativa, destaca-se que as duas tipologias de fontes históricas analisadas resguardam diferenças e semelhanças, mas entrecruzam-se no propósito de educar para o progresso pátrio, através de suas páginas.

Palavras-chave: O Lavrador, Educação Nova, Impressos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva trazer à baila questões acerca do uso de impressos pedagógicos na pesquisa em História da Educação, através de uma análise qualitativa da revista pedagógica *Educação Nova* (1932 e 1933) e do jornal escolar *O Lavrador* (1934 a 1974). Para tanto, é necessário destacar o contexto das revistas de ensino e educação nas primeiras décadas do século XX no Brasil, na medida em que os debates educacionais ganhavam força no país, amadurecia também entre os intelectuais o desejo de criar meios para ampliar tal debate. Destarte, foi ficando cada vez mais frequente a publicação de revistas que discutiam questões referentes ao ensino. Publicadas tanto nas capitais como no interior do

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - PB, bolsista CAPES/FAPESQ - PB, manuelle.araujosilva@yahoo.com.br;

² Mestra em História pela Universidade Federal do Ceará - CE, professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, nf.bianca@gmail.com;

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará - CE, professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), mirelle.silva@ifce.edu.br;

Brasil, muitas dessas revistas eram associadas as Diretorias da Instrução Pública estaduais. Um exemplo é a *Revista Escolar* (São Paulo, 1925-1927). Quando não eram publicações oficiais, tais periódicos eram vinculados a alguma entidade ou associação particular de professores e intelectuais, como a *Revista da Sociedade de Educação* (SP, 1923-1924).

A circulação dessas revistas especializadas em assuntos educacionais não eram propriamente uma novidade, pois já ocorria desde o século XIX, entretanto, o impulso desse tipo de publicação ficou mais forte nos primeiros anos da República, como a *Revista do Ensino Primário da Bahia* publicada entre 1º de novembro de 1892 e outubro de 1893. Já em outros estados, alguns impressos desse mesmo gênero tiveram seus primeiros exemplares publicados na década de 1920 com a explosão das reformas educacionais no Brasil, tendo nas décadas posteriores (anos 1930, 1940 e 1950) sido editados periódicos com a mesma intencionalidade.

Cada revista possuía suas particularidades, porém, em sua grande maioria, eram produzidas para o público docente. A pesquisa justifica-se pelas múltiplas possibilidades de pesquisa que os impressos pedagógicos oferecem ao olhar questionador do historiador da educação e também pelo fato de que lidar com esse tipo de fonte histórica significa abordar a própria história das ideias e questões pedagógicas e à carreira do magistério no Brasil. Sendo assim, essa similaridade de temas e abordagens nos permite vislumbrar o que era considerado importante tratar quando nos referíamos à educação.

Ambas as publicações em análise (*O Lavrador e Educação Nova*) tem como referencial as ideias evidenciadas pelo movimento da Escola Nova. Para compreender tais premissas, é necessário variar a escala de observação para perspectivas nacionais e regionais. Em novembro de 1930, o jornal *O Correio da Manhã* publicou em sua edição da manhã a criação de um novo ministério no então governo provisório de Getúlio Vargas. O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), surgia quando se intensificavam as discussões referentes as questões educacionais no Brasil, fruto de diversas reformas educacionais do decênio anterior. Esse contexto pode ser identificado especialmente após a circulação do chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Dirigido ao povo e ao governo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha que uma reforma nacional que deveria ser feita através da educação. A questão fundamental do documento circulava em redor de uma escola para todos. Desse modo, o Manifesto dos Pioneiros trouxe novo ânimo nos debates educacionais, ainda embora muitas divergências tenham continuado existindo no interior do documento. De todo o modo, se fortalecia a crença de que a educação era o principal recurso de salvação do país.

A pesquisa identifica-se com as articulações teóricas entre a Nova História Cultural e a História da Educação. O presente projeto atenta-se ao tripé produção/circulação/apropriação ou consumo, de representações e práticas culturais, como defendido por Chartier (1990). Em diálogo com suas ideias, Pesavento (2005) contribui teoricamente com a esta pesquisa, por refletir sobre as possibilidades e os limites do pesquisador que pretende enveredar pela História Cultural, com enfoque no trato com as fontes que permitem reflexões sobre meandros culturais e educacionais de dadas sociedades. Esta investigação toma também como referencial teórico a produção de Ginzburg (2007), tendo em vista que as fontes históricas não falam por si só, ou seja, há a necessidade de aporte teórico para subsidiar a interpretação do pesquisador.

Para o uso metodológico das Revistas, obras de Catani (2003) e Bastos; Catani (2002) são relevantes por não homogeneizarem a categoria de periódicos, destacando as características específicas do uso de revistas como fontes históricas. As revistas educacionais, também necessitam de abordagem metodológica diferenciada, pois suas lógicas de produção, circulação e consumo obedecem a uma lógica própria.

METODOLOGIA

O presente artigo abrange dois tipos de impressos pedagógicos: uma revista pedagógica e um jornal escolar. Tal diferenciação exige também uma distinção no trato teórico metodológico desses tipos documentais. Lidar com impressos pedagógicos, na condição de fonte histórica, significa compreender que é necessária a exploração de uma metodologia específica para esse tipo documental, ou seja, é necessário compreender as especificidades que o diferencia da grande imprensa, por exemplo. As categorias de *impressos* ou *periódicos* são úteis, pois atinam à materialização ou à periodicidade dessas fontes, mas são, também, deveras generalizantes.

As revistas pedagógicas e os jornais escolares podem ser utilizadas na História da Educação como objeto de estudo e como fonte de estudo. No presente artigo, o jornal escolar *O Lavrador* e a revista pedagógica *Educação Nova* se configuraram como objetos de estudo, na medida em que a própria constituição, estruturação e especificidades das fontes interessaram à investigação. Lidar com o que se pode chamar de ciclo de vida de um periódico educacional, significa estar atento às auto-representações daquele corpo editorial, os escopos auto-ressaltados e as representações Chartier (1990) que circulavam sobre educação e instrução nessas páginas impressas.

Em estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, "órgão consagrado aos interesses da instrução e da defesa do professorado", na São Paulo do início do século XX, Catani (2003) é um referencial metodológico para esta pesquisa, por chamar a atenção do leitor para aspectos relevantes de análise desse tipo de documentação.

É necessário estar atento aos sujeitos que integravam a redação do periódico, sendo importante que o pesquisador de História da Educação não considere os textos por eles mesmos. As seguintes perguntas são pertinentes: quem compõe o corpo editorial fixo dessa publicação? Quem são seus colaboradores? Há hierarquia de fala entre esses sujeitos redatores e eventuais colaboradores? Outro aspecto fundamental são as características da materialidade e diagramação desse jornal: há um padrão da quantidade de folhas desse periódico? Quais as dimensões da folha dessa publicação? Há uso de imagens? Qual a relação das imagens com os textos? Os elementos mais ligados propriamente às questões financeiras também são relevantes: quanto custava um número do periódico em análise? Esse custo monetário se assemelhava a quais outros produtos culturais ou não dessa sociedade historicamente situada? Havia circulação de publicidades como forma de angariar verba para sustentar financeiramente a publicação? Quem ou quais órgãos sustentam financeiramente esse periódico?

Atentar à forma com que os impressos pedagógicos se auto-representam, é um material deveras relevante. Entretanto, é necessário ir além desses discursos e situá-los no tempo e no espaço, a fim de não isolá-los em seu contexto sócio-cultural e também no contexto de outras publicações coetâneas ou não.

Os conteúdos dos textos que tinham por objetivo discutir assuntos de âmbito educacional, no caso dos impressos pedagógicos, também devem ser analisados de modo que não se isole aquele debate. Observar a própria Revista como um lugar de discussões educacionais também é relevante, na medida em que, recorrentes vezes, essas publicações tinham por objetivo desempenhar um projeto educacional através daquele impresso. No caso das publicações em foco nesse artigo, o jornal escolar *O Lavrador* e a revista pedagógica *Educação Nova*, havia também um projeto de se educar seus leitores através de suas páginas, visando a construção de um futuro progresso pátrio.

Desse modo, os aspectos metodológicos de análise das fontes históricas aqui analisadas orientam-se pela premissa de que os impressos pedagógicos não se configuram como discursos verdadeiros e inquestionáveis, e sim como representações de dadas questões e

contextos específicos. Sendo cabível ao historiador da educação interrogar essas fontes, a fim de se situar os múltiplos debates pedagógicos de uma época.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro impresso pedagógico que será abordado neste artigo, é a revista *Educação Nova*, que surge entre um grupo de intelectuais no Ceará com a ideia de criar um veículo que servisse como difusor das questões educacionais debatidas a nível nacional. Assim, surgia em 1932 a *Revista Educação Nova*, caracterizada por Filgueiras Lima, um de seus criadores, como um órgão de publicidade especializado em assuntos educacionais, que tinha como principal função tornar-se um aparelho de promoção dos ideais sobre a educação e sua circulação no meio cearense.

Contudo, os propósitos da revista não podem ser reduzidos somente às palavras de Filgueiras Lima. Havia em torno da criação da *Educação Nova* um ambiente de agitação que ia além da empolgação de um grupo de intelectuais, sendo o periódico também um veículo do próprio Aindá que o esforço para a sua criação tenha partido em grande medida de professores e intelectuais independentes, não se pode esquecer que a revista era publicado como *Revista Pedagógica* sob os auspícios da Diretoria Geral da Instrução pública do Ceará. Desse modo, o periódico servia também como propagador das ações e projetos da Diretoria de Ensino do Ceará, isto é, como instrumento de propaganda do próprio governo.

Por tudo isso, a revista *Educação Nova* nos permite conhecer de modo mais contundente o perfil de escola e de educação que eram visadas no Ceará naquele momento, pois a imprensa educacional possibilita a percepção da análise das iniciativas locais, dos debates regionais e das necessidades mais cotidianas de professores e instituições de ensino. Além do que:

(...) acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam instaurar as práticas exemplares. (CATANI, 1996, p.117)

No que tange à sua publicação, *Educação Nova* circulou nos anos de 1932 e 1933, inicialmente a cada dois meses somando um total de sete volumes. O periódico era editado pela tipografia Progresso, e possuía um preço razoável para a época: 20\$000 para assinatura anual; 10\$000, mensal; 2\$000, para número avulso; 3\$000 para exemplares atrasados. A

revista tinha como diretor José Moreira da Rocha, que ocupava então o cargo de diretor da Instrução Pública, e como editor chefe, Antônio Filgueiras Lima.

Do ponto de vista organizacional, *Educação Nova* apresentava uma estrutura bastante parecida com a de outras revistas pedagógicas publicadas na época pelo Brasil, de modo que podemos considerar que os idealizadores do periódico cearense eram também leitores de impressos de outras localidades. No jornal *O Nordeste*, por exemplo, foi publicada em 17 de julho de 1925 uma notícia anunciando e exaltando o lançamento da *Revista de Ensino de Minas Gerais*, também de iniciativa da Diretoria da Instrução Pública daquele Estado. De acordo com *O Nordeste*, Minas Gerais não podia ficar para trás, pois São Paulo e Rio de Janeiro já possuíam diversas publicações de cunho pedagógico, fossem elas de iniciativa particular ou pública:

Muito se faz mister, em nosso meio, uma revista dessa ordem, para renovar, ao problema da educação da infância, o alento que, infelizmente, já lhe vae faltando. E essa iniciativa, só o governo a poderia tomar. (O NORDESTE, 1925, p. 3)

Podemos perceber no texto citado acima, que o autor da notícia deixa claro a responsabilidade que o governo teria em relação a criação de um periódico direcionado a área da educação. A nota era também uma alfinetada, já que a revista mineira era resultado do estatuto de criação da própria Diretoria da Instrução Pública, o que não acontecia na lei cearense nº 1.953, de 2 de agosto de 1922 que dispunha sobre a criação da Diretoria da Instrução Pública no Ceará. Contudo, é importante ressaltar que outros impressos escolares como a *Revista Escolar* do Instituto de Humanidades do professor Joaquim Nogueira, já circulavam no Ceará desde a primeira década do século XX⁴, porém de iniciativa particular. Os intelectuais da época, portanto, ansiavam uma medida do próprio Estado.

A ideia era alimentar o conhecimento do professorado cearense para que a chamada pedagogia moderna não perdesse força entre eles. Tanto que, alguns anos depois, no primeiro volume da revista *Educação Nova*, Filgueiras Lima reafirma a carência que as professoras cearenses possuíam de um veículo de consulta para orientá-las em suas pesquisas e aplicações didáticas e pedagógicas.

⁴ Em sua tese intitulada *Joaquim Nogueira: práticas de leitura no Instituto de Humanidades de Fortaleza, edições escolares e a cultura cearense nas três primeiras décadas do século XX*, Ana Glória Lopes da Silva chama atenção para os diversos jornais escolares em circulação no Ceará. Segundo a autora, os jornais escolares eram mais comuns no início do século e geralmente estavam ligados a grêmios de escolas particulares que divulgavam para além dos muros escolares os feitos de seus alunos e notícias relativas a cultura escolar e didatizada. Outra forma de divulgação dos temas escolares era o espaço em jornais de maior circulação para a criação de colunas educativas, com a publicação de conteúdos didatizados a fim de motivar a alfabetização da população.

Havia também uma preocupação em “reascender” o ânimo do professorado, justificada pelo que Filgueiras Lima chamou de estado de “estagnação e apatia” decorrentes do período de reconstrução política brasileira, no início do Governo Provisório⁵. Para Filgueiras Lima, a onda revolucionária havia abalado o país justamente quando uma forte cultura pedagógica se formava no Ceará. Daí a necessidade urgente de se editar a *Revista Educação Nova*, pela qual há muito tempo esperava o professorado cearense.

Desse modo, podemos perceber a preocupação mister dos idealizadores da revista *Educação Nova* para que o projeto, um antigo sonho, existente desde a Reforma de 1922, fosse finalmente colocado em prática. Perante o exposto, para uma melhor compreensão sobre o espírito da *Educação Nova*, faz-se necessária a análise de alguns dados pertinentes quanto a trajetória de dois importantes intelectuais ativos na produção da revista cearense: Joaquim Moreira de Sousa e o já citado, Filgueiras Lima. Essas informações são importantes para pensarmos de que modo suas influências agiram como fator importante na construção de uma identidade para a revista *Educação Nova*.

Joaquim Moreira de Sousa foi diretor da Instrução Pública entre os anos de 1933 e 1936, muito respeitado no cenário educacional cearense. Como era bastante participativo nos debates relativos a educação, envolveu-se em diversos conflitos com figuras como Edith Braga João Hypolyto de Azevedo.⁶ Moreira de Sousa era considerado por diversos intelectuais como Joaquim Alves, como o continuador da Reforma Educacional de 1922 no Ceará, tendo Moreira de Sousa se tornado, inclusive, o historiador oficial do movimento

⁵ Refiro-me aqui ao período de interventorias pós-1930 que objetivava uma centralização política para conter quaisquer movimentos revolucionários pelo país. Os interventores eram nomeados pelo governo federal e possuíam autoridade para reorganizar a máquina político-administrativa dos Estados. Quando a revista *Educação Nova* foi criada o interventor do Ceará era o capitão Roberto Carneiro de Mendonça a quem, inclusive, há uma homenagem no primeiro volume do periódico. Além disso, há também uma espécie de síntese ao final do volume, ressaltando todos os feitos do “chefe revolucionário do governo cearense” na área da educação, com destaque para a nomeação de inspetores regionais da educação. Selecionados por meio de concurso público realizado para intensificar a fiscalização da instrução “fora de favores pessoais e políticos”, a seleção dos inspetores rendeu, inclusive, uma matéria a parte na revista, em que era ressaltada a iniciativa do governo cearense em promover a educação, mesmo diante da seca que o Estado enfrentava em 1932. (SOUZA, 2007).

⁶ Cavalcante (2000) nos fala principalmente da “concorrência declarada” existente entre Joaquim Moreira de Sousa e João Hypollyto de Azevedo, diretor da Escola Normal, fato expresso principalmente pelo quase desaparecimento da figura de Hypollyto de Azevedo do processo de reforma educacional iniciado em 1922. Moreira de Sousa descreve o período anterior a chegada de Lourenço Filho como se não houvesse nenhum grande feito ou iniciativa para uma melhoria do ensino no Ceará, desconsiderando o trabalho de Hipollyto de Azevedo a frente da Escola Normal. Maria Juraci destaca ainda a ferrenha disputa entre Moreira Sousa e a professora Edith Braga pela cadeira de Psicologia na Escola Normal em 1933. O concurso teria se tornado um verdadeiro espetáculo para os que acompanhavam o processo, tendo vencido o processo seletivo, Edith Braga da Costa no que o jornal O Nordeste chamou “O maior concurso do Ceará”. Cf. *O Nordeste*, 1933, p. 1.

reformista de Lourenço Filho. Moreira de Sousa foi ainda um grande entusiasta do ensino rural no Ceará como caminho mais palpável para modernizar e adequar a escola primária à realidade do estado, conforme Araújo (2007).

Já Filgueiras Lima, que ocupava o posto de editor chefe da *Educação Nova* possuía grande experiência no campo educacional. Filgueiras Lima estudou no renomado Colégio Cearense dos Irmãos Maristas, onde participou da publicação do jornal *Os Novos* e da revista *Verdes Mares*, sendo os dois impressos ligados aos Irmãos Maristas. Completando sua biografia, Filgueiras Lima foi também inspetor regional do ensino, diretor da Instrução Pública, Inspetor do Ensino Normal, professor e diretor do Instituto de Educação do Ceará, vice-presidente do Centro Brasileiro de Ensino Normal e Secretário de Educação e Saúde do Ceará. O intelectual fundou também, em parceria com Paulo Sarasate, o Colégio Lourenço Filho em 1938. Filgueiras Lima assumiu o cargo de inspetor de ensino aos 18 anos e permaneceu atuando nesse campo até os 65 anos de idade, quando faleceu.

A importância dos dois intelectuais se deve ao fato de eu, tanto Moreira de Sousa como Filgueiras Lima para além dos cargos de diretoria, também escreviam na revista *Educação Nova*. Em cada um dos sete volumes analisados, o editor chefe escreveu cerca de três artigos por revista e seu diretor contribuiu com pelo menos um. Desse modo, podemos perceber que havia uma quantidade razoável de textos dos dois intelectuais compunham a revista. Geralmente, os artigos de Moreira de Sousa e Filgueiras Lima estavam associados à estrutura educacional do Ceará e da necessidade de adaptação da pedagogia moderna à realidade cearense.

Além dos escritos de Filgueiras Lima e Moreira de Sousa, *Educação Nova* era composta por pequenos artigos de intelectuais brasileiros e muitas vezes estrangeiros, bem como pela publicação de sínteses de ações da política educacional cearense. Apesar de apresentar uma forte influência de intelectuais que atuavam no eixo Rio - São Paulo, havia no periódico um esforço notório de seus colaboradores em ressaltar que, embora os estudos teóricos oriundos de outras regiões fossem importantes, era necessário que essas ideias fossem adaptadas.

Partindo para uma análise mais concreta do periódico, se compararmos a revista *Educação Nova* com outras revistas de sua época como a *Escola Nova* produzida pela Diretoria da Instrução Pública de São Paulo, podemos perceber que a revista cearense possui um número de páginas bastante reduzido. Enquanto *Educação Nova* possuía uma média de 100 páginas, circulando bimestralmente, o periódico paulista, que também era publicada no

interstício de dois meses, contava com cerca de 250 páginas, tendo chegado em alguns volumes a cerca de 400 páginas.

Também pudemos notar que o modelo escolhido pelos idealizadores da revista cearense era um pouco distinto, pois assemelhava-se mais à *Revista Escolar*, periódico publicado pela Diretoria da Instrução Pública de São Paulo entre 1925 e 1927, período anterior ao da revista *Educação Nova* no Ceará. Nos referimos aqui à seleção de conteúdos e organização dos artigos por volume. Na revista cearense havia em um mesmo número vários temas sendo abordados. Já na revista *Escola Nova*, ocorria a publicação de volumes temáticos.

Apesar dessas diferenças pontuais, assim como outros periódicos do campo educacional da época, *Educação Nova* anunciava ainda em seu primeiro número, publicado em julho de 1932, em sua nota de abertura intitulada “Renovar” a necessidade da criação de um veículo que pudesse servir de suporte para o aperfeiçoamento técnico do professorado cearense. Assim, a revista nascia como um suporte que motivaria uma busca constante pelo aperfeiçoamento e atualização do professorado, já que eram publicados diversos artigos de teóricos consagrados da educação. Desse modo, podemos dizer que o interesse primordial da revista *Educação Nova* era a formação de professores em sintonia com a pedagogia moderna.

No tocante aos seus objetivos, Filgueiras Lima afirmava que a revista *Educação Nova* atuaria pelo menos em dois momentos distintos a fim de alcançar os propósitos de seus idealizadores. Em um primeiro momento, buscou-se realizar o que Filgueiras Lima chamou de “propaganda e movimento”. Nessa etapa seria realizada uma averiguação das movimentações educacionais no Ceará através do acompanhamento da criação de escolas e projeto no meio escolar bem como da organização de eventos. Já no segundo intervalo, os esforços dos idealizadores da revista convergiriam para a instalação de sociedades colaboradoras da obra e aperfeiçoamento educacional. Desse modo, podemos afirmar que os membros da revista entendiam como necessário em um primeiro momento movimentar o meio educacional cearense, com ideais inovadoras, incutindo nos professores o desejo pelo conhecimento e constante aperfeiçoamento de suas técnicas para, posteriormente se criar entidades capazes de solidificar o processo de desenvolvimento da escola cearense.

Tratava-se, portanto, de uma iniciativa arrojada, de uma proposta que não foi criada de maneira abrupta, mas que era na verdade um desejo antigo, como já mencionamos em um momento anterior. Já no editorial do primeiro volume de *Educação Nova*, é informado ao leitor que desde 1929 os membros da Sociedade de Estudos pedagógicos, criada em 1930 por

Moreira de Sousa e tendo como presidente Francisco de Menezes Pimentel⁷, já ansiavam pela criação de uma revista pedagógica.

Devemos lembrar ainda que, apesar de garantir a liberdade de pensamento de seus colaboradores e portanto, de diversas formas de pensar a educação, o periódico estudado era visto antes de tudo como um meio de proporcionar aos seus leitores o conhecimento necessário de acordo com as necessidades e possibilidades regionais. A preocupação com uma questão regional era algo recorrente na revista, uma vez que entre os intelectuais cearenses, havia alguns impasses em relação a aplicação de determinadas práticas da pedagogia moderna. Podemos citar como exemplo a discussão a respeito do princípio da co-educação, defendido pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mas que ainda causava polêmica entre alguns estudiosos cearenses.

É possível ainda fazermos um levantamento, ainda que breve, da composição da revista Educação Nova no que se refere a seus principais colaboradores e das temáticas discutidas. No período em que esteve em circulação, os temas mais discutidos eram relacionados especialmente à estudos sobre a Escola Nova e a pedagogia moderna; a participação da família na educação; educação sanitária e higiênica; bases científicas da escola primária; e as condições especiais do Ceará e do Nordeste dentro desse processo educacional. Podemos acrescentar ainda uma sessão especial, onde eram apresentados aos leitores uma série de planos de aula elaborados por professoras cearenses, o que possibilitava a troca de experiências entre o professorado.

Além de seus interesses e discussões educacionais, o periódico cearense era utilizado também como centro de disputas políticas e sociais. O interessante é que, ainda que se tratasse de um veículo da Diretoria Geral da Instrução Pública Cearense e, portanto, um veículo oficial, seus participantes e colaboradores o utilizavam também como um espaço de reivindicações. Em vários artigos, por exemplo, a fala de Filgueiras Lima pode ser interpretada mais como um desabafo em relação ao governo do que como propaganda mediante os esforços dos idealizadores da revista face ao descaso do poder público em relação ao sistema educacional.

Desse modo, é possível se afirmar que a revista *Educação Nova* foi, um importante veículo na divulgação do perfil de escola que seus colaboradores ansiavam para o Ceará. Tal perfil deveria contemplar as particularidades do estado a fim de promover o seu progresso e

⁷ Professor da Faculdade de Direito do Ceará, na qual também atuou como diretor, Menezes Pimentel foi deputado estadual, tendo sido o primeiro governador do Ceará após a instalação do Governo provisório em 1930. Nasceu em 12 de setembro de 1887 em Santa Quitéria, interior do Ceará e faleceu em 19 de maio de 1973, no Rio de Janeiro.

por isso havia uma profunda angústia em relação aos investimentos nas escolas do interior do estado. A preocupação maior da Diretoria da Instrução Pública e dos intelectuais ligados ao ensino era como manter as escolas em funcionamento regular no Ceará mesmo nos longos períodos de seca, que prejudicavam os projetos da pedagogia moderna quase que anualmente. Somava-se a isso uma questão chave: como proporcionar uma mudança na mentalidade, não apenas do professorado, mas do povo sertanejo, para fazê-lo compreender que era necessário que suas crianças recebessem o mínimo de formação?

O outro impresso educacional para o qual o presente artigo centra sua análise, intitula-se *O Lavrador*. Diferentemente da Revista *Educação Nova*, também analisada no presente artigo, esse periódico se enquadra na classificação de jornal escolar, e não revista pedagógica. Seu período de circulação situa-se entre os anos de 1934 a 1974 e foram rastreadas um total de 113 edições durante a pesquisa. Por questões de recorte, o presente escrito não tem por objetivo realizar uma abordagem cronológica ou que abranja o período de circulação citado. Ao inverso, o foco das discussões se centrará nas questões do seu projeto editorial, trâmites de produção e financiamento, bem como público alvo e os principais temas publicados nas edições.

Entretanto, na última edição localizada, em 26 de setembro de 1974, consta a informação de que aquele seria o nº 140, ou seja, no que concerne aos trâmites próprios da pesquisa documental, algumas edições não foram localizadas. A falta dessa série completa entre os números 1º e 140º, não podem ser justificados de maneira exata. As principais hipóteses são a própria ausência desses números nos jornais colecionados ou a própria falta de circulação em determinados editoriais, por questões financeiras. É importante salientar que, no período em questão, muitas das vezes os periódicos não possuíam circulação estável por conta de oscilações nos financiamentos.

O jornal escolar *O Lavrador* foi um periódico idealizado e produzido pela então Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Contudo, a manutenção financeira era assegurada pelos sócios do Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, também contando com patrocínios alavancados por lojistas à época, haja vista que as publicações de *O Lavrador* também figuravam propagandas de diversos estabelecimentos, como farmácias, lojas de roupas, sapatos, etc.

Isto é, o uso das publicidades estampadas nas páginas do jornal escolar em questão também se configuravam como um meio de subsidiá-lo financeiramente, nos seus custos de produção. Inclusive há textos no próprio jornal, contendo reclames relativos às questões de custeamento. Problemática essa que não era exclusividade desse impresso pedagógico, haja

vista que reclamações financeiras eram frequentes entre publicações periódicas do mesmo período.

Nas capas do jornal *O Lavrador*, produzido na cidade de Juazeiro, no Estado do Ceará, constava o seu *slogan*: "Orgão do Clube Agrícola <<Alberto Torres>> da Escola Normal Rural". Tinha como editora chefe Rocilda Pimentel, como revisores Beatriz Sobreira, Cosuêlo Figueirêdo, Maria de Lourdes Vital e como redatora auxiliar, Lucia Vanda Veloso. Sua secretária era Alaide Bezerra.

O público alvo d'*O Lavrador* eram o alunado e o professorado da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, que tinham por missão não apenas lê-lo, como também propagá-lo. Esse fator da propagação é relevante, pois pode-se inferir que através do alunado, por exemplo, esses números do jornal também poderiam alcançar os familiares dos integrantes dessa escola, por exemplo. Tratando-se o assunto da circulação, do tripé produção, circulação e consumo, elaborado por Chartier (1990), é deveras dificultoso tratar desse aspecto com vieses exatos.

A circulação de um objeto cultural, no caso desse artigo, o jornal escolar *O Lavrador* e a revista pedagógica *Educação Nova*, pode deixar apenas rastros, indícios e hipóteses. Isto é, não é possível afirmar com precisão quem tinha acesso à leitura desses impressos pedagógicos, mas é pertinente estar atento a esses indícios. No caso d'*O Lavrador*, é verossímil supor que a família desses alunos também tinham acesso a esses exemplares.

Fig. 1 - Fotografia de parte do jornal *O Lavrador* no ano de 1940.



Nas capas do jornal *O Lavrador* constavam também um desenho em seu cabeçalho, ou melhor situando, uma xilogravura. Observe-se a fig. 1 acima, que se configura como um recorte da capa do referido periódico publicado nos meses finais do ano de 1940, em seu 49º número.

A xilogravura de um trabalhador rural, que pode ser considerada a imagem símbolo do jornal *O Lavrador* foi um desenho idealizado pela aluna do 1º ano complementar Leri Fernandes e a execução da ideia foi feita pelo artista identificado como Senhor João Pereira, que também confeccionou a imagem talhada em madeira.

Desse modo, observe-se que mesmo o desenho que estampava as páginas do referido jornal foi feito por uma aluna, ou seja, destaca-se que *O Lavrador* não era um periódico jornalístico convencional, pois, na condição de jornal escolar, não era escrito por jornalistas, ou seja, profissionais da lida jornalística. A maioria das matérias e textos eram redigidos pelo alunado e professorado da escola, ainda que contasse com algumas colaborações externas, que advinham de outras instituições escolares à época. Outro ponto relevante é que, no que diz respeito aos aspectos de diagramação do jornal, a sua disposição tinha variantes. Os seus números figuravam exemplares que variavam de 04 a 12 folhas.

Acerca do que poderia significar o desenho do trabalhador rural na capa do jornal, observe-se a seguinte citação:

"O desenho do cabeçalho da nossa folha simboliza um trabalhador rural capinando a terra. Estampa-se a dúvida em sua fisionomia. Intimamente duas alternativas lhe dominam o espírito: Vê, ante si, o arado do progresso, a terra rasgada, a agricultura moderna, mecanizada, econômica e fácil e luta contra a rotina ancestral, contra os métodos traçados pelos seus avôs." (O LAVRADOR, 1934, p. 1).

A xilografura em questão, conforme é possível observar no trecho acima, se conecta com todo o projeto editorial do jornal *O Lavrador* e seus objetivos na condição de órgão difusor de ideais educacionais. O jornal escolar em questão destinava-se a veicular a noção de que dentro das classes produtoras brasileiras, a figura do lavrador seria a mais desprotegida. Nela, figuravam características como o anonimato, batalhador incansável, alheio ao progresso pátrio, sofredor de desdém pela sociedade.

Todas essas características sofríveis contrastavam, segundo a visão do periódico, com a relevância que aquele trabalhador detinha para a grandeza da Pátria. Eram enfáticos em afirmar que através da função social do lavrador viria a base da riqueza brasileira, pela produção resultante de seu labor e pela contribuição massiva nos impostos arrecadados naquele período.

O grande objetivo do corpo editorial do jornal *O Lavrador* era desempenhar um projeto de ruralização da pátria futura. Ou seja, tratava-se de se estimular a fixação do homem do campo no local onde nasceu, buscando refrear um mo(vi)mento de migração para as cidades. Reconhece-se a precariedade do ambiente rural, porque se coloca como objetivo também trazer certo conforto ao campo, no sentido de existirem, por exemplo, condições higiênicas satisfatórias a fim de se evitar doenças e males físicos comuns no período em estudo.

Uma questão crucial, que deve ser ressaltada no presente texto, é que havia um conflito entre tradicional e moderno. Havia um descompasso entre o lavrador que se tinha e o lavrador que se almejava modificar. A esse trabalhador rural já existente no período, comumente eram agregadas adjetivações como indolência, apatia, matutice e até imbecilização. Em contraposição a isso, a caracterização atrelada ao lavrador que se buscava construir, eram próximas do conceito de progresso, como por exemplo aquele que teria um método racional, mecânico, produtivo. Uma mecanização dos métodos utilizados nas plantações era pauta fundamental para esse jornal.

Esses ideais ruralistas propagados no jornal escolar *O Lavrador* faziam parte do Ruralismo Pedagógico, que foi um projeto educacional que objetivava a circulação de questões do campo. Desse modo, todo conteúdo que fosse um potencial desenvolvedor do meio rural seria bem-vindo. A riqueza dos campos brasileiros era diretamente relacionada ao progresso da nação.

Além dessa temática ruralista, outros temas figuravam as páginas d'*O Lavrador*. São eles: os grandes acontecimentos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, outras Instituições Escolares, assuntos da política do momento, noções de economia, datas comemorativas, excursões, práticas pedagógicas, função do professor e da professora entre outros.

Reconhece-se o jornal *O Lavrador* como uma fonte que possibilita múltiplas possibilidades de pesquisa no campo da História da Educação, em geral, e para a História da Educação Cearense, em específico, sendo ele fonte ou mesmo objeto de futuras investigações. Suas páginas trazem dilemas do seu tempo, sobretudo no que diz respeito às questões ruralistas e os projetos para se educar e instruir o campo e os camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de considerações finais, é destaca-se que a revista *Educação Nova* e o jornal escolar *O Lavrador* (impressos pedagógicos que iniciaram a sua circulação na década de 1930) se configuraram como veículos relevantes, no Ceará, para a circulação de ideias e ideais educacionais e "assuntos palpitantes" no âmbito da Educação à época.

Através desse tipo de fonte histórica, é possível rastrear as principais temáticas que preocupavam alunos, educadores e gestões escolares; é possível entrever a concepção de escola que se tinha e que se almejava; o que se compreendia pelos principais sujeitos escolares; qual visão se tinha da função social da educação e da instrução; em situações menos frequentes e exigindo-se uma leitura a contrapelo, é também possível se rastrear elementos da cultura escolar, em seus ritos, comemorações e cotidiano.

Ainda que se resguardem as devidas diferenças no trato teórico-metodológico com os impressos pedagógicos abordados no presente artigo; pois uma é revista pedagógica e o outro jornal escolar, ambos chamam atenção para as múltiplas possibilidades e ricas potencialidades quando o historiador da educação utiliza essa tipologia documental em suas investigações nos mais diversos contextos e períodos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres letradas e missionárias da luz: formação das professoras nas Escolas Normais Rurais do Ceará - 1930 a 1960.** 2007. 235 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.

BASTOS, M. H. C. As Revistas Pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande de Sul (1951- 1992). In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação.** São Paulo: Escrituras, 2002. p.47-75

BRASIL. **Lei nº. 1.953, de 02/08/1922.** Coleção Documentos da Educação Brasileira (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

CATANI, D. B. **A imprensa periódica educacional: revistas de ensino e o estudo do campo educacional.** Revista Educação e Filosofia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.. Acesso em: 04 jan. 2019.

CATANI, D. B. **Educadores à meia - luz: um estudo sobre a Revista Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918).** Bragança Paulista: Ed. da EDUSF, 2003.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1990.

FREITAS, B. N. **Do Mané Xiquexique ao João Pergunta:** educação no ceará nas décadas de 1920 e 1930. 2016. 208f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2016.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.

MAGALDI, A. M. B. M.; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Impressos e História da Educação:** usos e destinos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

SOUSA, Simone de. Da “Revolução de 30” ao Estado Novo. In: **Uma nova história do Ceará.** Edições Demócrito Rocha: Fortaleza, 2007.

O Lavrador, Juazeiro do Norte, 1934.

O Lavrador, Juazeiro do Norte, 1934.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
Educação Nova, Fortaleza, 1932-1933.

Escola Nova, São Paulo, 1930-1933.

Revista Escolar, São Paulo, 1925-1927.

SILVA, Mirelle Araujo da. **O Lavrador:** a função do jornal na formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA COLONIZAÇÃO DE RONDÔNIA

Maria Isabel Alonso Alves ¹

RESUMO

Trata-se de um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2018 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) que objetivava investigar a constituição das identidades das professoras indígenas Arara (*Karo Tap*) no contexto da comunidade/escola da aldeia I'terap, localizada na região do município de Ji-Paraná, Rondônia. O artigo intenciona mostrar, por meio de narrativas de pessoas que vivenciaram o processo de colonização amazônica, em especial os povos indígenas, as múltiplas tensões estabelecidas entre estas populações e as diversas frentes de ocupação. Trago memórias de professoras Arara (*Karo Tap*) articulada a autores que discorrem sobre o processo de ocupação da Amazônia. Para pensar o povo Arara (*Karo Tap*) em meio ao processo histórico colonizatório, busquei apoio em pesquisadores/as locais e outros que de alguma forma desenvolveram estudos sobre a etnia em questão. Na construção desta abordagem também destaco a utilização de estudos bibliográficos que representam a possibilidade de verificar alguns argumentos disponíveis sobre a história regional que contempla a história dos povos indígenas presentes na Amazônia legal brasileira.

Palavras-chave: História, Memórias, Colonização, Rondônia.

INTRODUÇÃO

Para discorrer sobre o contexto histórico de colonização amazônica, local onde está situado o povo indígena *Karo Tap*, tomo as palavras de Costa (2007a), para quem “conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica”. Estas palavras, analogamente me faz entender a necessidade dos povos indígenas narrarem suas histórias, suas lutas em meio ao processo de colonização ocidental, contar como foram se construindo individualmente, coletivamente e (re) significando suas identidades étnicas e culturais frente às metanarrativas postas sobre eles no discurso colonial.

É preciso assinalar que historicamente houve grandes tensões entre, principalmente, as populações indígenas e as diversas frentes de ocupação. Entre os elementos que desencadearam a intensificação das relações entre as populações indígenas e não indígenas na Amazônia está a instituição de políticas públicas destinadas à ocupação da Amazônia em diversos períodos.

É preciso compreender que até 1930 estava em formação o espaço territorial da

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Unidade de Humaitá, isabelalonsojp@gmail.com.

Amazônia brasileira, ou seja, o delineamento das fronteiras regionais (BECKER, 2006). De 1930 a 1950, apesar da presença não indígena na região, não havia uma intensificação de políticas regionais destinadas tanto para a compreensão das diversas situações indígenas na região como também para garantir uma ocupação não indígena ordenada.

O grande impacto na ocupação da Amazônia foi acentuado a partir dos anos de 1950 e 1960, sendo que em dez anos, em função de ciclos desordenados de ocupação ocorridos em períodos anteriores, o número de pessoas que migraram para a região saltou de modo acelerado (de um para cinco milhões¹³) a partir da construção da BR 364, porém, é somente a partir de 1965 que começou um ordenamento da ocupação da Amazônia com projetos de integração e ocupação promovidos pelo governo brasileiro (BECKER, 2006), o que não significou a garantia da não ocupação dos territórios tradicionais indígenas pelas frentes colonizadoras.

Entre os anos de 1968 e 1985 “o Estado toma para si a iniciativa de um novo e ordenado ciclo de devassamento amazônico, num projeto geopolítico para a modernização acelerada da sociedade e do território nacionais” (BECKER, 2006, p. 26). Nesse projeto geopolítico, segundo a autora, a Amazônia teve prioridade, pois era percebida “como solução para as tensões sociais internas decorrentes da expulsão de pequenos produtores do Nordeste e do Sudeste pela modernização da agricultura” (BECKER, 2006, p. 26). O projeto incluía acelerar a ocupação regional, por isso propunha a criação da Zona Franca de Manaus como uma poderosa estratégia territorial. Neste interstício, o governo implantou “redes de circulação rodoviária, de telecomunicações urbana, etc.” (BECKER, 2006, p. 27) com a intenção de dar fluxo no povoamento regional.

Na década de oitenta estavam sendo implantadas as políticas públicas de ocupação da Amazônia, anteriormente iniciadas no âmbito do Planejamento Regional⁸ de 1930 (BECKER, 2006). É importante mencionar que o contexto de aceleração da migração para a região foi ainda mais intenso com o aparecimento das redes de circulação em função das políticas desenvolvimentistas que “[...] acentuou-se a migração que já se efetuava em direção a Amazônia, crescendo a população regional” (BECKER, 2006, p. 25).

A respeito da Colonização Oficial de Rondônia, Perdigão (1998, p. 9) afirma que, “o marco inicial foi a criação do Projeto Integrado de Colonização – PIC Ouro Preto, a partir do qual Rondônia passou a receber a maior leva de migrantes da sua história, oriundos de todos os estados do país, predominantemente das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste”, isso na década de setenta. A marcha para a Amazônia, sustentada principalmente pelo Programa Calha Norte na década de oitenta que intensificou os Programas de Colonização já existentes, produziu inúmeros conflitos locais.

A Amazônia neste período era tida como o “Eldorado brasileiro”, as pessoas vinham para o Estado de Rondônia com a intenção de enriquecimento por meio de apropriação de terras distribuídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Nos itens de Regularização Fundiária, disponibilizados pelo INCRA na década de setenta, estavam inseridas as reservas extrativistas, os parques florestais, florestas de rendimento sustentado e outras que o governo mantinha sob o prisma da criação de Unidades de Conservação.

Parte das terras tidas como particulares, cujos títulos definitivos foram expedidos pelos estados do Amazonas e do Mato Grosso, situavam-se em parcelas das terras das populações tradicionais (PERDIGÃO, 1998). “Originalmente tais titulações correspondiam a aproximadamente 2,5 milhões de hectares, mas parte desses imóveis foi obtida pelo INCRA através de desapropriação e disponibilizados para a Reforma Agrária, a partir de 1975”. (PERDIGÃO, 1998, p. 15).

No processo de colonização, não se observou nenhuma preocupação com os povos indígenas, principalmente com relação à demarcação de suas terras. Foi um período em que ocorreram vários deslocamentos migratórios de etnias, em função da desapropriação das Terras Indígenas (T.I.) para a Reforma Agrária e da exploração da borracha nos seringais amazônicos, o que causou sérios impactos aos povos indígenas, como é o caso dos Arara (*Karo Tap*) e dos Gavião na T.I. Igarapé Lourdes.

O processo de ocupação de Rondônia foi patrocinado pelo Governo Federal em função de uma “ordenação” e “ocupação” das terras amazônicas rondonienses consideradas inativas sob o prisma do povoamento e da integração. Por considerar terras improdutivas e inabitadas, o governo não levava em consideração os povos indígenas aqui existentes.

No final da década de 70, aparecem diferentes lógicas sobrepostas à influência do Estado onde insurgem processos de resistência de indígenas sobre a expropriação de suas terras, bem como, a resistência de populações extrativistas. A este respeito, podemos expor a luta dos movimentos seringueiros da Amazônia que “após ter enfrentado desde o início o autoritarismo e a exploração dos seringalistas, em regime de escravidão e semi-escravidão, os seringueiros passaram a lutar contra os fazendeiros para preservar a floresta em pé, fonte de sua sobrevivência” (MEDEIROS, 2006, p. 138).

Ao ganharem visibilidade internacional, essas tensões desencadearam a necessidade de criação das Unidades de Conservação, tais como Parques Ecológicos, Reservas Extrativistas, Florestas Nacionais e também as demarcações de Terras Indígenas (BECKER, 2006), porém, o último “grande projeto” governamental de povoação da Amazônia ocorreu em 1985 com o projeto Calha Norte, fase marcada

[...] por intensos conflitos sociais e impactos ambientais negativos: conflitos de terra entre fazendeiros, posseiros, seringueiros e índios, desflorestamento desenfreado pela abertura de estradas, exploração da madeira seguida da expansão agropecuária e intensa mobilidade espacial da população (BECKER, 2006, p. 27).

Como mencionado, o processo de colonização não indígena da Amazônia se deu a partir de múltiplos eventos e temporalidades. No primeiro momento, é possível constatar a presença de extrativistas, principalmente seringueiros, que confrontados pelo desconhecimento da realidade amazônica, viram-se em muitos casos, em uma zona conflitiva com as populações indígenas locais. Cabe destacar que esses conflitos foram sendo atenuados na medida em que percebeu-se uma “similaridade” entre as populações indígenas e a atividade extrativista, ou seja, ambos dependiam da floresta em pé. Neste processo colonizatório os seringueiros, como grupo social, foram os primeiros não indígenas a produzirem uma aproximação com as populações indígenas. Assim, seringueiros e indígenas, apesar de suas profundas relações com a floresta, foram em muitos lugares, explorados pelos seringalistas.

As narrativas sobre o processo de ocupação da Amazônia ocidental, especificamente na região onde hoje é Ji-Paraná, são compostas de versões, ainda viva nas memórias, tanto de seringueiros, como de indígenas. Levantamentos orais junto a seringueiros aposentados que trabalharam na região, bem como de indígenas, ajudam a compreender esse processo colonial. Depoimentos orais aqui expostas são de nordestinos que chegaram à região amazônica no período de expansão econômica e territorial por causa da extração da seringa e também de indígenas que vivenciaram parte desse processo.

Cabe mencionar que as narrativas dos seringueiros utilizadas nesta abordagem é no sentido de mostrar elementos da história que dizem respeito à captação de mão de obra para os trabalhos nos seringais da região, bem como expor, a partir de seus olhares, a organização social e estrutural da cidade de Ji-Paraná a partir da década de 1950, local em que historicamente, fazia parte da territorialidade do povo Arara (*Karo Tap*). Mostram versões do processo de ocupação nas perspectivas indígenas e não indígenas, elementos que ora se complementam, mas também produzem divergências.

Seringueiros narram como era comum a captação de pessoas no nordeste brasileiro para envio em missão na Amazônia com a finalidade de trabalhar nos seringais da região. Também narram como era a organização espacial e social de Ji-Paraná/RO nas décadas de cinquenta e sessenta, período em que chegaram ao município, levando em consideração que o processo de ocupação e transformação da cidade de Ji-Paraná foi intensificado a partir da segunda metade do século XX.

NP – um cearense, seringueiro da região, relembra o momento em que decidiu migrar para a Amazônia. Em suas palavras: “na época fazia aquelas chamada lá.. tudo...na época os alto falantes eram um funilzão, ponhavam na boca e saiam falando na rua... Vamos para Amazônia... O camarada que tinha coragem vinha” (NP *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 07). AC, outro seringueiro, natural do Rio Grande do Norte, conta que sua vinda para a Amazônia se deu pela intensa propaganda que se faziam da Amazônia no nordeste brasileiro, em sua narrativa conta como foi enganado ao ser “recrutado” para ser soldado da borracha em Rondônia.

Assim narra AC:

Eu vim de Natal, Rio Grande do Norte. Eu vim como cabo do Exército para Porto Velho, eu ia para Rio Branco, Boa Vista. Atravessei o rio para ser sargento lá. Fiz o curso em Natal, para ser promovido em Rio Branco, como 3º Sargento do Exército. Cheguei em Rio Branco, me falaram de uma lei de Getúlio Vargas, que dizia que os cabos do exército, que eram do governo que iam ser promovidos, não era mais por curso, por média de curso, e sim por tempo de serviço[...] sou um Soldado da Borracha agora e fui aposentado como soldado da borracha (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 07).

Pelas descrições postas na narrativa de AC, parece ter sido comum o alistamento de pessoas nordestinas sob promessas de emprego e *status* na Amazônia, como o caso de AC, que se “alistou” como soldado da borracha imaginando ter se alistado como cabo do exército, chegou a fazer curso para sargento, dando conta de foi enganado somente ao chegar à Amazônia. Perdigão e Bassegio (1992, p. 161) explicam que:

Após a convocação, o jovem nordestino era submetido a rigoroso exame médico. Os mais fracos eram rejeitados. Em seguida, eram embarcados em navios, rumo à Amazônia. A viagem durava cerca de três meses. Muitos adoeciam e morriam. Os doentes eram deixados nos barrancos dos rios, onde morriam no mais completo abandono e solidão. Chegando a Porto Velho, eram distribuídos aos seringalistas que vinham em busca de trabalhadores. No Nordeste dizia-se que colher seringa era a mesma coisa que colher laranja e apresentavam aos nordestinos grandes frutos pendurados em ramos. No seringal tiveram que aprender a cortar a seringa, colher o látex, defumá-lo e fazer a ‘pela’.

Se de um lado, o processo de ocupação e exploração da borracha amazônica se constituiu com profundos impactos sobre as populações indígenas, é possível dizer que do outro, ou seja, da captura e seleção de mão de obra para o suposto enfrentamento da floresta, não foi diferente, pois como afirma Perdigão e Bassegio (1992, p. 49), “os nordestinos foram atraídos para a região amazônica (atual estado de Rondônia) pela propaganda governamental para os projetos de colonização”. Ambas as situações se explicam pela necessidade de mão de

obra nos seringais.

É preciso mencionar que a mão de obra nos seringais não se dava apenas com a captura de nordestinos, os indígenas também foram imersos nesse processo, como mostra Zacarias Gavião ao descrever sobre como foram capturados para os trabalhos na extração da borracha, possivelmente, dentro da Terra Indígena Igarapé Lourdes.

[...] na época tinha um barco grande que trabalhava com borracha, seringa. Então os indígenas vinham do mato, traziam até o Igarapé Lourdes (aldeia Igarapé Lourdes) as borrachas e vendiam, trocavam em mercadorias, panelas, muitas coisas. A ideia de que o mundo do branco era diferente, começou a surgir ali, com a troca de presentes, de mercadorias de valores diferentes (ZACARIAS GAVIÃO apud SCARAMUZZA, 2015, p. 63).

A narrativa de Zacarias Gavião mostra que os indígenas foram capturados/seduzidos pelas novidades do “mundo do branco”, que em forma de escambo, extraíam o látex nas matas indígenas ao tempo que supriam de forma barata uma mão de obra. Percepções a esse respeito também são postas pela professora Marli Arara ao sistematizar uma reflexão sobre como o trabalho na extração da seringa implicou no processo de reorganização territorial e cultural de seu povo:

[...] eles (os mais velhos) mexiam com seringa, como eram acostumados andar devido ao trabalho com a seringa, cada qual ficou no seu seringal, do seringal vieram para cá, quando a FUNAI retirou os Araras da mão dos seringueiros muitos Arara ficaram muito tempo morando com os Gavião (M. ARARA, dezembro de 2015).

Por outro lado, é preciso esclarecer que as relações entre indígenas, seringueiros e seringalistas não estão totalmente compreendidas dentro desse processo histórico, necessitando produzir pesquisas que deem conta de mostrar os mecanismos pelos quais muitos indígenas tornaram-se seringueiros, possivelmente, dentro de seu próprio território constituindo-se em uma complexa trama colonial.

Existem registros que mostram que “os indígenas ilegalmente escravizados ou semiescravizados, passaram a ocupar os seringais” (FONSECA, 2008, p. 65) para servir de mão de obra na extração da seringa. Fonseca (2008) mostra que os indígenas foram importantes para a formação dos ciclos de exploração da borracha, pois eram conhecedores das matas e sabiam a exata localização das árvores. No entanto, a falta de sistematizações mais completas sobre esse processo, não assinalam quais eram esses lugares de trabalhos, se eram os antigos territórios indígenas expropriados no processo de colonização ou as sistemáticas extrações da seringa dentro dos domínios territoriais indígenas. No contexto regional, o funcionamento deste processo, quais as relações de saber/poder constituidoras dessas tramas, parecem ser

desconhecidas.

Como já foi mencionado, o fluxo migratório de outras regiões do país em decorrência da extração da borracha e posteriormente, com as políticas oficiais de ocupação acabou gerando conflitos em decorrência das disputas pelos espaços entre grupos indígenas e as sociedades colonizadoras. De acordo com Santos, (2014, p. 43)

[...] a ocupação de Rondônia foi marcada por conflitos entre modos diferentes de organização social da vida e de apropriação sobre os recursos naturais entre indígenas e não indígenas. Antes do contato os povos indígenas viviam seus conflitos interétnicos com pouca interferência sobre o meio onde abundava as florestas densas.

Registros produzidos por Souza; Pessoa (2009), inferem que

A produção do espaço amazônico e, especificamente, do estado de Rondônia, apresentou como características fundantes a expropriação e a violência. Para o território rondoniense, em especial, a Marcha para Oeste foi sinônimo de degradação do homem e do meio natural. Os grupos indígenas, que já vinham sendo gradativamente exterminados, a partir da década de 1960, com a colonização agrícola, passam a sofrer um impacto potencializado da relação com a Civilização do capital (SOUZA; PESSOA, 2009, p. 02).

As atividades econômicas marcadas inicialmente pela exploração/extração da borracha e seguida pela implantação de políticas e distribuição de terras na região amazônica provocou grande fluxo migratório de outras regiões do Brasil. No Estado de Rondônia, “destaca-se os seringais como atividade econômica que marcou um período de intensas movimentações de não indígenas” (SANTOS, 2014, p. 34), no entanto, é preciso mencionar que o processo de constituição de colonização regional ultrapassou esta atividade econômica constituindo-se em novas problemáticas regionais que tensionam a expansão do agronegócio que acabam se expandindo para as terras indígenas no Estado.

Em um estudo realizado por Scaramuzza e Alves (2008) aparece a concepção de seringueiros sobre espaço regional, em especial a cidade de Ji-Paraná, onde é descrito os seguintes elementos:

[...] aqui não tinha prefeito, o correio era cercado e coberto de barro, para viajar era em lombo de burro de Porto Velho a Vilhena. Eu cheguei aqui em 58, em Ji-Paraná, Vila de Rondônia, não era nem vila ainda, era Núcleo de Rondônia. Só seringal. Tinha um barracão de seringal do lado de lá do Rio Machado e um do lado de cá. Não tinha estrada, não tinha nada. Me lembro do seringal Itapirema, seringal Manoel Vieira, e seringal Rio Branco. O Itapirema era do Valmar Meira. Então fui lá no Valmar Meira, dono disso aqui e ele falou para mim: ó rapaz, aqui é o seguinte, é barracão de seringal, só tem seringal (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 08).

O surgimento do Núcleo Urbano, a que se refere a narrativa acima, implicava no advento das primeiras problemáticas relativas a todo contexto urbano, ou seja, a aglomeração de pessoas

de diversos contextos sociais e culturais incorria em divergências.

Aqueles que provocavam algum tipo de desordem social eram punidos com a prisão. Para o senhor NP o “criminoso/baderneiro” passava por humilhação que, ao ser preso pela precária polícia local, era levado para cadeia pública. A cadeia era um pé de laranja com três correntes que serviam para amarrar o contraventor pelo tornozelo. AC também conta que “a cadeia pública funcionava da seguinte forma, tinha um pé de laranjeira com uma corrente, aí o nego, quando errava ou ficava brabo, valente, era preso. Pegavam a corrente e botavam no pé do sujeito e amarravam na laranjeira. E deixava lá...” (NP *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 08). Percebe-se, a partir das narrativas, que a cidade não contava com a estrutura mínima de organização, apresentando espaços inadequados de natureza sub-humana.

Esses elementos assinalam para a quase existência de um suplício como estratégia pública de punição diretamente ligada ao flagelo do corpo do contraventor. O processo da organização espacial da cidade é continuamente evidenciado por NP ao contar que

[...] o que tinha aqui vinha tudo de Porto Velho, não tinha loja, depois surgiu o mercado. O mercado era ali onde hoje é teatro Dominginhos. Depois formaram o Banco da Amazônia lá por trás da igreja católica, era um cantinho, só uma repartiçõzinha, a igreja era coberta de palha. A prefeitura era ali entre a igreja e o Banco da Amazônia e era coberta de barro rebocada ao redor de barro (NP *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 09).

O aparecimento de conflitos sociais no âmbito do pequeno núcleo que se projetava, era algo presente e constante, isso se refletiu na proposição de topônimos que atualmente nomeiam os espaços do município. A travessa da discórdia, uma importante rua da cidade é descrita por AC como um lugar de desavença entre dois moradores:

[...] ali não tinha o nome Travessa da Discórdia. Tinha dois moradores, o André de Barroso e o João Bandeira. Um morava numa esquina e o outro morava na outra. Ali era só barro. Os dois moravam em casas de madeira. Eram boas, mas era madeira. Os dois, quando iam varrer a rua, um varria o lixo para lá, e o outro vinha e varria para cá, e era aquela luta. Um varria para lá e o outro varria para cá. E eles concordaram de brigar, e brigaram. Fizeram uma cerca no meio da rua. Duas ruas, um passava por um lado e outro pelo outro. Assim ficou a travessa da discórdia. As duas famílias discordaram e isso deu o nome para a rua até hoje (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 09).

A construção do espaço urbano sustentava as atividades econômicas do lugar. A movimentação da vila se dava em função da presença dos seringueiros e das proximidades dos seringais, dos pequenos comércios instalados na localidade, dos garimpeiros que advindos dos processos de extração alimentavam o comércio local, bem como dos prostíbulos à beira do Rio Machado. A esse respeito AC lembra que

[...] no tempo do garimpo, era violento porque juntava garimpeiro com seringueiro, e iam todos para o bordel. Um bordel da tal de Júlia Cassete. Era Júlia Figueiredo, mas tinha o apelido de Júlia Cassete. É que ela batia mesmo nos homens com um cassete. Se tomava cerveja e não pagava, ela metia o cassete. Era brava (AC *apud* SCARAMUZZA; ALVES, 2008, p. 09).

O prostíbulo da Júlia Cassete movimentava a economia da região, pois a maioria dos homens que trabalhavam nos seringais e garimpos haviam deixado suas famílias no nordeste e gastavam seus ganhos com mulheres e bebidas.

As narrativas dos seringueiros de Ji-Paraná dão conta de fatos históricos importantes para se compreender parte da expansão urbana do município. O estudo em questão autoriza afirmar a importância das narrativas orais para a recomposição da história local, já que são escassos os documentos oficiais que contam a história do ponto de vista do narrador/morador de Ji-Paraná que vivenciou os processos de colonização, mesmo estes sendo seringueiros, garimpeiros, trabalhadores migrantes que deixaram sua terra de origem para aventurar-se na Amazônia ocidental. A pouca história narrada em documentos oficiais, quando não duvidosos e manipulados, nem sempre corresponde aos fatos ocorridos.

Por outro lado, embora seja importante contar essa história, ela constitui-se como uma versão emblemática daqueles que, impulsionados pelo discurso colonial, narraram uma história de proposições evolutivas, pois muito embora seringueiros e indígenas sofreram as pressões do colonialismo, os indígenas foram aqueles que obtiveram as maiores perdas, principalmente territoriais – base fundamental para a existência social e cultural desses povos. É preciso lembrar que o discurso da colonização, principalmente, o poder efetivo das narrativas estereotipadas, montou as condições de autoridade do colonizador e de suas práticas. Esta autoridade se consolida “ao negar o colonizado a capacidade de se autogovernar, a independência, os modos de civilidades ocidentais, conferindo autoridade a versão e a missão oficiais do poder colonial” (BHABHA, 2013, p. 141).

Neste contexto, o discurso de autoridade do colonizador permite a capacidade de decidir sobre o que é bom e melhor para o colonizado, como, por exemplo, a confecção das políticas territoriais amazônicas que, sob o pretexto do equilíbrio social, excluiu destas estratégias de organização, os povos indígenas.

É preciso mencionar que no processo de colonização a possível similaridade existente entre seringueiros e indígenas está na defesa da questão ambiental. Embora saibamos que os seringueiros foram enganados alimentando assim as tramas da colonização, os discursos presentes nas narrativas dos seringueiros aqui expressos, como foi possível observar, endoçam

a colonialidade do poder. Observa-se que nas narrativas dos seringueiros, é frequente expressões que remetem e sustentam o discurso do colonialismo, tais como: “aqui não tinha nada”; “não tinha loja” “não tinha estrada” “não tinha prefeito” “só seringal”; caracterizando uma desordem social ao tempo que invisibilizava a presença de indígenas na região. Os seringueiros eram vistos, por grande parte dos povos indígenas como “os brancos”, o outro, o estranho capaz de aproximar o universo indígena do universo não indígena.

A respeito da presença indígena na região de Ji-Paraná, Paula (2008) aponta que os Arara (*Karo Tap*), por ser um povo andante, circulavam por toda área onde hoje se localiza a cidade e suas adjacentes, assim explica:

O Mapa EtnoHistórico do Brasil e Regiões Adjacentes, elaborado pelo etnólogo Curt Nimuendaju em 1944, com escala de 1:2.500.00, registra a presença Ramarama nas adjacências do Rio Machado, afluente do Rio Machado [...] deixa o seguinte registro sobre os Arara: Anualmente, apresentam-se à margem do Rio Machado, na localidade de Santa Maria, algumas centenas de índios nus, que desprezam toda roupa que se lhes dá, e se dizem Arara (PAULA, 2008, p. 27).

Sobre os aspectos de perambulação do povo Arara (*Karo Tap*) ouvi de M. Arara que

[...] ninguém ficava parado em um canto [...] os velhos contam que sofreram muito, andaram muito. Até na minha época mesmo nós vivíamos andando, não era como hoje. Nós moramos muito tempo no seringal, nossos pais cortavam seringa, depois de muito tempo é que nós viemos para cá (TI Igarapé Lourdes). Cada família ficava em pedaço nesta região mesmo, depois de muito tempo é que nós viemos e estamos aqui até hoje (M. ARARA, dezembro de 2015).

Os relatos da professora Marli Arara a respeito da circularidade/andanças confirmam a presença dos Arara na região, sendo que muitos desses indígenas, os “velhos”, que trabalharam na extração da borracha ainda estão vivos e moram na aldeia:

Aqui tem muito, o Chico, o Benedito e outros... O seringal maior que tinha na região era o Santa Maria, que era aqui na beira do Rio Machado, dizem que o seringal ficava do lado dos índios (dos Arara) e estes recebiam dinheiro, tecido, gado e cachaça em troca da mão de obra. Os Arara trabalhavam mais com o Firmino, que era o dono do seringal Penha, mas, o maior seringal era o Santa Maria (M. ARARA, dezembro de 2015).

Isidoro (2006) ao discorrer sobre os Arara de Rondônia afirma que os Arara (*Karo Tap*) habitavam o local onde hoje se encontram instalados: Museu, Teatro Dominginhos, Matriz de São João Bosco; os Bancos – Bradesco, HSBC, Brasil e Itaú, além de comércios e praças que fazem parte do centro da cidade de Ji-Paraná (locais citados por NP e AC em suas narrativas). Para Isidoro (2006, p. 16) as terras tradicionais dos Arara (*Karo Tap*)

[...] correspondem a quase todo o território do Município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia. Segundo esses indígenas, havia uma grande maloca que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

se localizava no centro da atual cidade de Ji-Paraná, onde hoje se encontra uma das primeiras construções oficiais do município. Tal construção serviu de posto telegráfico e de alojamento para Marechal Cândido Rondon e sua comitiva no início do século XX. Nos dias atuais, funciona um museu que recebeu o nome de Marechal Cândido Rondon.

Fatos como os mencionados ocorreram com a maioria das populações indígenas que ocupavam as margens do Rio Machado. A chegada da Linha Telegráfica contribuiu para com o povoamento não indígena em Rondônia e provocou o afastamento de algumas populações indígenas que migraram para outras localidades. No contexto de Ji-Paraná, os povos que mais sofreram com o processo de colonização foram os Arara (*Karo Tap*) e os Gavião-Ikolen. Tais elementos mostram que “os Arara passaram a viver em regime de semi-escavidão, trabalhando nos seringais, o que provocou o total desaldeamento daquele povo” (PAULA, 2008, p. 27). Acontecimentos dessa natureza implicou na ressignificação dos modos de vida dos Arara (*Karo Tap*).

Cabe destacar que registros históricos junto ao povo Arara (*Karo Tap*) trazidos por Paula (2008), apontam, cronologicamente, seis momentos importantes pelos quais se constituíram, marcando um processo de ressignificação territorial e cultural desse povo. Apesar de longa, trago na íntegra a temporalidade e os aspectos históricos mencionados pela autora por entender que são registros relevantes para o contexto pesquisado, a saber:

1ª Tempo das malocas: os Arara moravam na região em que se localiza hoje o distrito de Nova Colina, perambulavam por toda região onde atualmente se localiza a sede da cidade de Ji-Paraná, a área da foz do rio Urupá, a região dos rios Machado, Riachuelo e Prainha. [...] moravam em maloca com as casas construídas de palha de palmeiras da região. 2ª Primeiros contatos de vida nos seringais: os seringueiros apareceram e ocuparam a terra dos Arara para explorar a borracha, o contato se deu com presentes. Depois de “mansos” passaram a depender dos seringalistas, a quem passaram a chamar de pai, eram os senhores Barros, Barroso e Firmino. Foram morar e trabalhar nos seringais, vivendo as colocações em casas como as dos seringueiros, com famílias separadas e recebendo em troca apenas alimentos e munições para armas de fogo. Algumas pessoas ainda ficaram morando nas malocas. Era comum que os seringueiros e os seringalistas “adotassem” as crianças indígenas e as criassem fora das tradições e costumes de seu povo. 3ª O realdeamento: com a implantação do Serviço de Proteção ao Índio/SPI, atual FUNAI, na região, os Arara foram reunidos num local denominado Penha (Seringal do Firmino) e retirados para as margens do Igarapé Lourdes, retornando à vida de aldeia. 4ª A luta pela terra: em virtude da invasão dos colonos na área sul da terra indígena, se transferiram para lá, acompanhando os Gavião, onde fundaram a Aldeia Ikólóéhj, após a FUNAI e a Polícia Federal expulsarem os invasores do local. Não se adaptando à vida conjunta com os Gavião, algumas lideranças Arara buscaram outro local à abertura de aldeia para o Povo Arara, o local escolhido foi às margens do igarapé Prainha, onde fica atualmente a aldeia I’Tárap. 5ª A venda de madeira: após a demarcação de suas terras, o povo Arara teve contato com madeireiros, estabelecendo longo ciclo de exploração (décadas de 1980 e 1990), de início

coordenada pela FUNAI, posteriormente considerada ilegal pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis/IBAMA. A exploração gerou conflitos internos, até hoje não superados, levando o grupo a dividir-se. Algumas famílias se mudaram do Posto Indígena I'Târap, criando a aldeia Paygap, localizada a 40 km da primeira aldeia. 6ª Os Arara hoje: o momento em que vivem, continuam a manifestar seus costumes ao mesmo tempo em que assimilaram muito da cultura não indígena. Porém, têm consciência da importância e da necessidade de preservação da cultura de origem, assim como buscam conquistar a autonomia do grupo e garantir a identidade própria (PAULA, 2008, p. 28- 29).

Fatos históricos como os mencionados mostram ocorrências de ressignificação da organização social, territorial e cultural do povo Arara (*Karo Tap*). O que se percebe nos registros históricos efetuados por pesquisadores locais sobre o processo de colonização sofrido pelos povos indígenas, especificamente os Arara (*Karo Tap*), é que esses povos foram agenciados pelos não indígenas (principalmente seringueiros) em um processo de aproximação e convencimento de que havia a possibilidade destes indígenas adquirirem recursos não indígenas, tais como alimentos industrializados (sal, açúcar, óleo de soja, bolachas, balas, etc.), bem como artefatos não indígenas (armas de fogo, roupas, utensílios de cozinha, entre outros) em troca do látex extraído de suas terras. Essas trocas se diferiam das relações de comércio dos seringueiros, que extraíam a seringa dos seringais e entregavam aos seringalistas em troca de salários ou como pagamento de aviamentos adquiridos com os donos dos seringais.

Os seringueiros adentraram as terras indígenas, buscando um contato, uma aproximação com os indígenas pelo fato de que estes (os indígenas) possuíam conhecimentos tradicionais sobre a mata, o que motivou os seringueiros a ensinarem o manejo da extração da seringa a estes povos, entretanto, não há como fazer uma afirmativa a respeito dessas inferências, é preciso que haja pesquisas que deem conta de traduzir como ocorreram essas relações.

Essas relações de poder, tensões e equilíbrios com as populações indígenas em determinados momentos, em função de interesses econômicos dentro das terras indígenas, devem ser pensados como um componente histórico da produção do colonialismo, inclusive atualmente. Se em determinado momento da história da colonização tem indícios de exploração da mão de obra indígena na extração de produtos naturais de suas terras, isso não parou, basta observarmos a forma como ocorre a extração da castanha nos dias atuais.

As grandes corporações e empresas nacionais em função da industrialização de produtos de beleza, higiene, e outros, sob o paradigma de uma supervalorização de uma suposta sustentabilidade, de um mundo mais verde, traduz a exploração dos recursos naturais/extrativista em um macro sistema de informação, onde é passada a ideia do consumo de algo bom, natural, que vem da Amazônia, produtos extraídos por indígenas e demais povos

da floresta, que mostram a castanha como uma representação de um mundo sustentável, porém, permanece a mesma estratégia de exploração colonial vivenciada na extração da borracha, a diferença é que já não há mais o escambo da forma como ocorria naquele período.

Em terras indígenas, inclusive a Igarapé Lourdes, os indígenas, de uma forma extrativista de castanhas, mantêm o mercado de produtos industrializados de beleza e higiene e consumo com uma mão de obra micro valorizada. O valor comercializado por esses produtos no mercado interno (nas aldeias) chega a ser irrisório em comparação ao valor final, sendo que o mesmo produto colocado no mercado externo, tanto na perspectiva do processamento ou mesmo na forma *in natura*, é vendido com preços supervalorizados em comparação ao preço pago pelo mesmo produto no nível local. Por esta ótica, mudou a forma de exploração, mas os indígenas continuam sendo explorados pelo colonialismo. É preciso que se discuta isso, que haja uma percepção, um olhar histórico que dê conta de traduzir/explicar essas relações de poder, nas quais os indígenas ainda são submetidos.

Neves (2009, p. 25) explica que “Os Arara-Karo e Gavião-Ikolen são sobreviventes destes tempos, testemunhas das situações difíceis, confusas e violentas pelos quais passaram e que ainda são lembradas nas narrativas orais”, inclusive nas narrativas a seguir, que mostram uma descrição da ocupação da Amazônia a partir da perspectiva dos povos indígenas, especificamente, das professoras Arara (*Karo Tap*).

Pensando na importância da história do povo indígena Arara (*Karo Tap*) contada pelas professoras indígenas, apresento um cenário histórico que descreve parte da constituição da relação deste povo com o processo de colonização da Amazônia brasileira.

Os colonizadores, ao expulsarem outros povos indígenas de suas terras (no caso os Gavião), provocaram a ocupação de seus territórios também por estes indígenas, com quem os Arara (*Karo Tap*) mantêm relações estremecidas até os dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ocupação das terras pelos colonizadores e a invasão de divisas são percebidas, inclusive no acesso à aldeia I'terap, que é por meio da fazenda 3 Rios. Mostrar o processo colonizatório narrado pelas professoras indígenas foi uma forma de ouvir suas versões sobre a história, muitas vezes não consideradas pela visão ocidental/”oficial” dos fatos, dar visibilidade aos que, por muitas vezes são invisibilizados pela colonialidade. Esse estudo possibilitou conhecer a história do povo Arara (*Karo Tap*) contada por quem vivenciou/sentiu na própria pele, mesmo que pela memória dos pais e avós, a violência pela qual foram tomados. Essa

abordagem foi uma forma de reconhecer e valorizar a narrativa dos esquecidos e/ou silenciados pela colonialidade.

REFERÊNCIAS

ARARA, Marli Peme. **Entrevista Narrativa** [22 de abril, 2018]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Marli. **Entrevista Narrativa** [10 de março, 2017]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

ARARA, Marli. **Entrevista Narrativa** [15 de dezembro, 2015]. Ji-Paraná, Rondônia. Entrevista Concedida à Maria Isabel Alonso Alves.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Revista Estudos Avançados**. n.19 (53), 2006. (p. 71-86).

BHABHA, Homi, K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modelos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FONSECA, Dante Ribeiro da. **Rondônia, sua história e sua gente**. Curitiba: Base Editora, 2008.

ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolinguística do povo arara: uma história de luta e resistência**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2006.

MEDEIROS, Heitor Queiroz de. **Educação ambiental na temporalidade do Acre: um olhar sobre a heterotopia de Chico Mendes**. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCar, 2007.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contextos Indígenas**. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Araraquara, 2009.

PAULA, Jania Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ: escola e seus modos de vida**. Dissertação (Mestrado em Geografia). – UNIR, Porto Velho, 2008.

PERDIGÃO, Francisca Francinete. **História das migrações em Rondônia: Atualidades**. Simpósio Migração em Rondônia. CEPAMI, 1998.

PERDIGÃO, Francisca Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos - Rondônia: a trajetória da ilusão**. São Paulo: edições Loyola, 1992.

SANTOS, Júlia Otero dos. Ritual, “Cultura” e Transformação: a Festa do Jacaré entre os Arara de Rondônia. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niermeyer. (Orgs). **Políticas culturais e Povos indígenas**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

(p. 135-163).

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”**: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. Campo Grande, 2015. 230 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois; ALVES, Maria Isabel Alonso. **A** exploração da borracha como expansão do processo de colonização da Amazônia ocidental. In: VII Seminário de Educação Intercultural. Anais (CD). Ji-Paraná: SED, 2008.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de; PESSOA Vera Lúcia Salazar. A contra-reforma agrária em Rondônia: colonização agrícola, expropriação e violência. **Anais**. V Encontro de grupos de pesquisas: agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais. Campo Grande, UFMS, 2009.

IDEIAS E CONFLITOS NA INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ENTRE A PSICOGÊNESE E A SOCIOGÊNESE

Alberto Santos Arruda ¹

RESUMO

Considerando missão da escola a formação de sujeitos capazes de construir significados complexos, este trabalho tem como objetivo reexaminar, à luz de algumas influências histórico-culturais, as perspectivas acerca do desenvolvimento cognitivo formuladas por Piaget e por Vygotsky. Os contrastes entre psicogênese e sociogênese são enfatizados em discussões sobre desenvolvimento cognitivo, principalmente em cenários da educação escolar: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assim como o papel da cultura e da linguagem na mediação desta relação, são temas que provocam tensão no que se refere aos diálogos possíveis entre mente e realidade, especialmente no âmbito da escolarização. As ideias e conflitos teóricos podem ganhar maior visibilidade considerando-se o quadro de influências que serviram de fundamentação e inspiração aos autores. A metodologia adotada qualifica este trabalho como um estudo qualitativo, apoiado em descrições e explanações sensíveis a aspectos fenomenológicos, como história e subjetividade, não mensuráveis matematicamente, e Bibliográfico, com suporte em informações e contribuições existentes na literatura científica, disponibilizadas por autores diversos em variadas publicações. Como resultado, constatou-se que o estruturalismo piagetiano fez definir o indivíduo como epicentro de sua aprendizagem e apontou o desenvolvimento como causa do desempenho (aprendizagem), enquanto a releitura psicossocial de Vygotsky acerca do materialismo dialético conferiu à aprendizagem a condição epistemológica de consequência “e” causa do desenvolvimento humano, definindo a escola como espaço prático-simbólico promotor de desenvolvimento, marcado por importantes implicações educativas para aprendizes e professores, dentre elas: múltiplas zonas proximais de desenvolvimento (ZDPs), interação dialógica flexível (negociação de significados), demanda sistemática de ações reflexivas, e possibilidades educativas inexploradas.

Palavras-chave: Psicogênese, Sociogênese, Aprendizagem, Desenvolvimento, Escola.

INTRODUÇÃO

A oposição entre duas perspectivas de desenvolvimento, inatismo e ambientalismo, predominou durante a primeira metade do século passado, mas, no início dos anos 1960, perdeu relevância diante da perspectiva interacionista da teoria de Jean Piaget (1896 – 1980), cunhada a partir da concepção de psicogênese, segundo a qual o desenvolvimento resultaria de uma interação entre as transformações maturacionais e a experiência no meio ambiente.

Esse pesquisador, cuja formação biológica permitiu articular sujeito e meio utilizando o conceito de adaptação, segue a premissa de que a aprendizagem permanece subordinada ao desenvolvimento de estruturas internas. Passadas algumas décadas, outra perspectiva interacionista ganhou força no meio científico: a vertente sociointeracionista, proposta por

¹ Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, prof.alberto.arruda@gmail.com
(83) 3322.3222

Lev Vygotsky (1896 – 1934), fundamentada na concepção de sociogênese, a partir da qual a aprendizagem é tratada como um fator de promoção do desenvolvimento.

Considerando-se que essas duas perspectivas apresentam diferenças bastante significativas acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, frequentemente enfatizadas em discussões sobre desenvolvimento cognitivo, principalmente com referência aos cenários da educação escolar, este trabalho tem por objetivo reexaminar essas perspectivas à luz de algumas das influências histórico-culturais que serviram de fundamentação e inspiração aos autores, assumindo-se que suas ideias e conflitos teóricos podem ganhar maior visibilidade considerando-se esses quadros de influências.

A metodologia adotada qualifica este trabalho como um estudo qualitativo e bibliográfico. Qualitativo porque se debruçou sobre tema complexo, que ultrapassa as relações funcionais entre causa e efeito mensuradas matematicamente, ressaltando a natureza simbólica da realidade (SEVERINO, 2007), e bibliográfico porque essencialmente corresponde a um levantamento de informações e contribuições já existentes, disponibilizadas por diversos autores em variadas publicações (GIL, 2009).

Constatou-se, por um lado, que o estruturalismo piagetiano fez definir o indivíduo como epicentro de sua própria aprendizagem e apontou o desenvolvimento como causa do desempenho (aprendizagem). Por outro lado, seguindo uma direção diferente, a releitura psicossocial de Lev Vygotsky acerca do materialismo dialético conferiu à aprendizagem a condição epistemológica de consequência “e” causa do desenvolvimento humano, definindo a escola como espaço prático-simbólico diferenciado, promotor de uma mediação educativa forte que impulsiona o desenvolvimento.

Verificou-se também que, na perspectiva vygotskyana, a escola apresenta importantes implicações educativas para aprendizes e professores, destacando-se, entre elas, as múltiplas zonas proximais de desenvolvimento (ZDPs), a interação dialógica flexível (negociação de significados), a demanda sistemática de ações reflexivas, a adesão aos recursos e práticas diferenciadas e específicas, bem como a existência constante de possibilidades educativas ainda inexploradas, potencialmente derivadas de várias práticas e conteúdos da cultura.

PIAGET E A PSICOGÊNESE

Asseverando sua ótica biológica, Piaget (1973) empreendeu seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, partindo da premissa de que qualquer forma de vida apresenta uma estrutura original e uma finalidade que, essencialmente, é a autoconservação. Cabe

ressaltar que atender a essa finalidade requer um grau de equilíbrio do intercâmbio entre indivíduo e ambiente, dele dependendo.

O ciclo alimentar de organismos vivos corresponde, possivelmente, ao exemplo mais ilustrativo para essa premissa: cada organismo vivo encontra-se preparado (estrutura) para assimilar determinado tipo de alimento, visando a manter sua existência (finalidade), mas qualquer fator externo que comprometa sua fonte de alimento causará um desequilíbrio de seu ciclo alimentar, forçando sua acomodação a uma nova fonte, ou sua entrada em um processo de extinção.

A assimilação é a incorporação de elementos do meio que são compatíveis com a estrutura do organismo, conservando o ciclo, e a acomodação é a alteração da estrutura, modificando o ciclo. Pode ocorrer uma acomodação em função de pressões exercidas pelo meio externo, isto é, em virtude de dificuldades no processo de assimilação decorrentes de particularidades de um elemento do ambiente que sejam incompatíveis com a estrutura existente no momento da tentativa de assimilação.

Substituindo a noção de alimento pela noção de informação, Piaget (1975) estabeleceu um paralelo entre os planos biológico e cognitivo, postulando seu isomorfismo no que se refere aos aspectos dinâmico e intercambial. No plano cognitivo, Piaget (1976) demarcou dois processos denominados de invariantes funcionais: a Organização, por um lado, que responde pela estruturação e desenvolvimento do sistema cognitivo e é composta pelos processos de equilíbrio e reequilíbrio, representa o caráter cíclico do próprio sistema cognitivo, ou seja, sua dinâmica interna envolvendo seus elementos e as relações entre eles; por outro lado, a Adaptação, indissociável da Organização, que responde pela função constitutiva do sistema cognitivo e é composta pelos processos de assimilação e acomodação, representa os ciclos intercambiais (interações específicas) entre indivíduo e ambiente.

Esses processos retratam a dinâmica das operações cognitivas a partir de informações assimiladas da realidade e fazem vislumbrar a expansão e o aprimoramento da estrutura cognitiva, considerando-se a realização de acomodações significativas necessárias para viabilizar a assimilação de novas realidades mais complexas, mas considerando-se também, e sobretudo, que, no incremento da complexidade das estruturas cognitivas, a superação de sucessivas desequilibrações, eventualmente, suplanta a simples manutenção da equilíbrio vigente entre assimilações e acomodações, conduzindo a níveis novos de reequilíbrio e estruturas cognitivas qualitativamente superiores.

Equilíbrio e reequilíbrio

A equilíbrio configura-se como sendo um processo dinâmico muito amplo e complexo: se, por um lado, constata-se uma ampla atividade dos organismos vivos e seus sistemas no sentido de conservarem seus vários níveis de equilíbrio, por outro lado, essa atividade evidencia a existência de desequilíbrios, bem como de reequilíbrios.

No sistema cognitivo, verifica-se um processo de equilíbrio central no qual são identificados outros dois subtipos específicos (PIAGET, 1976): primeiramente, o autor aborda as regulações que ocorrem na integração dos chamados subsistemas colaterais, partes do sistema cognitivo que constituem uma dimensão hierárquica do sistema. Em segundo lugar, aponta também a forma de equilíbrio presente nas regulações de ordem geral, isto é, referente aos desequilíbrios surgidos entre os subsistemas e o sistema cognitivo como um todo.

Sendo assim, nos sistemas cognitivos, é na alternância dialética entre desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos que se verifica a possibilidade de que, em algumas reequilíbrios, um novo e melhorado patamar de equilíbrio venha a ser atingido (equilíbrio majorante), ao invés de retornar-se continuamente ao nível anterior de equilíbrio, fenômeno que caracteriza a passagem de uma estrutura cognitiva para outra qualitativamente diferente e hierarquicamente superior (PIAGET, 1976).

A distinção fundamental entre o organismo biológico e o sistema cognitivo constitui um aspecto central da discussão sobre o desenvolvimento cognitivo dentro da perspectiva piagetiana da psicogênese. Como enfatiza Piaget (1973), enquanto as estruturas biológicas (organismos) têm obrigatoriamente que manter os elementos concretos do ambiente (alimentos) como parte integrante de sua dinâmica, do contrário, fica ameaçada a conservação de seus ciclos, gerando o risco de uma perda total de seu equilíbrio (morte), podendo as estruturas cognitivas prescindir dos elementos concretos do ambiente, o que permite a ocorrência de operações cognitivas gestadas a partir dos próprios ciclos cognitivos.

Mais precisamente, em função da diversidade de experiências em seu meio ambiente, a criança estabelece relações entre seus atos e os objetos existentes, configurando e coordenando roteiros de ação (esquemas motores) capazes de promover uma organização progressiva da sua conduta, que, segundo Luque e Palacios (1995), passa a ser guiada pela distinção entre meios e fins, ou seja, orientada por metas cada vez menos imediatas, evidenciando o desenvolvendo de intencionalidade e de capacidade de planejamento. Com o aprimoramento da função simbólica, que Martí (1995) define como a capacidade de evocar objetos ausentes mediante o uso de signos, os esquemas motores atingem uma representação

no plano cognitivo. Deste modo, a atividade cognitiva começa a prescindir de conteúdos estritamente concretos presentes no ambiente e evolui até o desenvolvimento de estruturas cognitivas capazes de realizar o que Piaget (1976) denomina de operações lógicas.

Estágios de desenvolvimento

Piaget (1980, 1986) concebe o desenvolvimento cognitivo como sendo uma sucessão de estágios definidos hierarquicamente, segundo a qual as estruturas cognitivas qualitativamente inferiores da criança, que se encontram a nível quase puramente biológico, são continuamente suplantadas por estruturas superiores, que atingem patamares cada vez mais elevados de complexidade e eficiência.

Cada estágio hierárquico representa uma estrutura qualitativamente distinta das demais. São eles: sensorio-motor, pré-operacional, operacional concreto e lógico-formal, caracterizado pela construção de noções lógico-matemáticas, sendo o mais desenvolvido cognitivamente. Mais precisamente, neste estágio, a criança torna-se capaz de realizar operações de abstração, prescindindo totalmente de conteúdos estritamente concretos, e ainda manter todas as habilidades conquistadas no decorrer da formação das estruturas cognitivas anteriores.

Nos termos de Piaget (1986, p. 64), “as operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe assim, construir ao seu modo as reflexões e as teorias”. A rigor, significa dizer que as estruturas lógico-formais são a atividade cognitiva por excelência, ou seja, regidas muito mais pela forma do que por conteúdos.

Em última análise, Piaget (1971) afirma que o desenvolvimento cognitivo é um processo espontâneo pelo qual todo o conjunto de estruturas de conhecimento é envolvido, tornando a equilíbrio cognitiva o grande mediador da relação entre sujeito e mundo, assumindo-se, então, que o conhecimento não é passivamente apreendido, e sim elaborado ativamente, ao ponto de, em sua forma lógica, não se encontrar elaborado por estruturas plenamente determinadas pela genética e não depender da experiência enquanto algo alheio ao campo de atuação do indivíduo em seu meio.

Assim sendo, o autor reconhece a importância de outros três fatores no que se refere ao desenvolvimento cognitivo: a maturação, a experiência e a transmissão social ou linguística, porém elege a equilíbrio – maior representante teórica da característica autorreguladora constituinte de seu conceito de estrutura – como sendo o principal fator a

explicar o desenvolvimento cognitivo.

Segundo observa, seria possível tentar considerar os estágios cognitivos como sendo reflexos de processos maturacionais, porém o aparecimento de estágios mais complexos em indivíduos de diferentes sociedades apresenta grande variabilidade em termos cronológicos, ao passo que a ordem em que aparecem tem se mostrado invariante.

Sobre a experiência, que dividiu em experiência física (referente ao conhecimento apreendido dos objetos) e experiência lógica (referente ao conhecimento apreendido das ações efetuadas sobre os objetos), o autor ressalta que é a internalização das ações e sua coordenação via autorregulação (equilibração) que, de fato, resultarão em operações lógicas, independentes da experiência na forma da dedução e da construção de estruturas cognitivas abstratas.

Sua conclusão foi, portanto, que a operação lógica não consiste em uma derivação da linguagem, o que subordina a transmissão social ao poder de uma estrutura cognitiva capaz de assimilar a informação transmitida, ou seja, capaz de viabilizar uma aprendizagem específica.

VYGOTSKY E A SOCIOGÊNESE

Partindo de seus estudos realizados em aldeias da Ásia Central sobre a atividade cognitiva, Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) observaram que, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo em contextos socioculturais específicos, os indivíduos internalizam sistemas culturais de signos diferenciados, que consistem – eles próprios – em formas de funcionamento cognitivo. Como observa Clay (2000, p. 182), “[...] os seres humanos aprendem a pensar baseados nos modelos de pensamento que têm a oportunidade de experimentar.”

De acordo com o pensamento vygotskyano, o impacto dos sistemas culturais sobre o homem, na forma de uma crescente apropriação de sistemas semióticos, constitui a base da formação de suas funções psíquicas denominadas de superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais. Em outras palavras, a premissa básica assumida por Vygotsky (1991) é a de que a mediação simbólica entre o mundo e a *praxis* humana constitui a própria matéria-prima do desenvolvimento cognitivo.

Afirmar que diferentes operações cognitivas superiores correspondem a diferentes leques de representações culturais específicas significa afirmar também que a construção do real envolve uma série de atividades calcadas na interação com outros membros da comunidade, posto que, por internalização, entende-se a reconstrução interna de uma

operação externa, ou, nas palavras de Vygotsky (1993, p.75), “[...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.”

Conforme observam Cole (1985) e Lave (1988), o pensamento vygotskyano se opõe à separação entre processos cognitivos e situações ou atividades nas quais estes ocorrem, retirando a concepção de cultura da condição de mero pano de fundo do desenvolvimento psíquico para colocá-la no centro do quadro teórico da psicologia. De fato, segundo Walkerdine (1988), vários esforços já foram desenvolvidos, visando a demarcar a dimensão social da cognição, a exemplo de noções como a de cognição-em-contexto ou de cognição situada, tornando-se relevante a ressalva feita por Veer (1996) de que o conceito de cultura apresentado no sociointeracionismo corresponde muito mais aos sistemas conceituais mediados pela linguagem (conceitos ou significados das palavras) do que às práticas culturais vistas isoladamente.

Este tipo de perspectiva é algo renovador no campo da psicologia com foco no indivíduo, mas uma premissa estruturante no âmbito da antropologia, por exemplo, como ressalta Geertz (1973, 2001): a construção da humanidade propriamente dita demanda uma inserção efetiva dos indivíduos na cultura, inexistindo uma natureza humana qualificável como independente da cultura.

Bruner (1997) aprofunda ainda mais estas proposições, afirmando que, em última instância, a cultura representa simultaneamente o próprio mundo ao qual os homens necessitam adaptar-se, bem como a maior ferramenta que viabiliza esta adaptação, constituindo, assim, o principal fator a dar forma às mentes daqueles que vivem sob sua influência.

Linguagem e Pensamento

Ao investigar o processo de condicionamento reflexo, Pavlov (1976) ressaltou a distinção entre as atividades neurológicas animal e humana, observando que o animal assimila a realidade quase exclusivamente por meio do que denominou primeiro sistema de sinalização da realidade, correspondente ao sistema de excitações sensoriais, enquanto os humanos possuem a linguagem, que “constitui o nosso segundo sistema de sinalização da realidade, especificamente nosso, e que é sinal dos primeiros sinais.” (p. 146).

Apesar de marcar essa distinção, afirmou na mesma obra que “[...] as principais leis estabelecidas para o funcionamento do primeiro sistema de sinalização devem reger o trabalho do segundo, na medida em que se trata do mesmo tecido nervoso” (p. 147).

Dessa forma, Pavlov (1976) colocou a linguagem sob as mesmas leis do condicionamento reflexo e do determinismo ambiental que a caracterizam, porém Vygotsky (1993) discordou deste isomorfismo, afirmando que a linguagem não resulta de vínculos puramente associativos, mas sim da relação entre o signo e os processos cognitivos superiores, que é uma relação dialética do pensamento em direção à palavra e desta em direção ao pensamento.

A transformação da natureza a partir da cultura faz com que o mundo seja codificado na linguagem, mas, na pesquisa feita na Ásia Central Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) verificaram que a função primária da linguagem muda em razão da experiência: enquanto alguns indivíduos usavam a língua apenas para estabelecer inter-relações entre objetos, tendendo a subordinar sua cognição a experiências de sua vida prática, outros indivíduos (escolarizados) utilizavam a língua como esquemas conceituais.

Segundo Vygotsky (1993), o significado de um signo é, essencialmente, uma generalização conceitual, que pode ser de natureza concreta (generalização de objetos e situações objetivas) ou de natureza abstrata (generalização de conceitos), que Luria (1986) identifica como categoria supraordenada, que agrupa conceitos subordinados, ou seja, elaborada a partir das inter-relações entre conceitos de diferentes níveis de generalidade.

Vygotsky (1991, 1993, 2000) afirma que a construção e o uso dos conceitos concretos ocorrem espontaneamente, de forma não consciente e não deliberada, uma vez que “Ao operar com conceitos espontâneos, a criança não está consciente deles, pois a sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento.” (VYGOTSKY, 1993, p. 79).

Também afirma, por outro lado, que a criança não constrói conceitos abstratos dessa mesma forma (espontânea), mas a linguagem não deve apenas conectar os indivíduos aos conteúdos da cultura (transmissão de informação e conhecimento), sendo necessário que, por meio da linguagem, sejam difundidas formas diferenciadas de funcionamento cognitivo para a mediação da ação. Como destaca Morato (2002), mediação feita pela linguagem apresenta uma ação reguladora e autorreflexiva.

Sendo assim, a linguagem ganha extrema relevância na perspectiva vygotskyana, sendo concebida como elemento por excelência constitutivo da formação social (relacional) e cultural (sistema simbólico compartilhado) da consciência humana, suplantando a ideia de linguagem como simples representação ou descrição da realidade, para então concebê-la como o fenômeno objetivo que permite abordar a subjetividade.

Seguindo nesta perspectiva, Vygostky (1991) formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que tenta lançar luz sobre a complexa dinâmica das experiências culturais que, via linguagem, promovem o desenvolvimento especificamente humano.

Zona de desenvolvimento proximal

Lev Vigotski não deixou uma teoria finalizada, tendo em vista seu relativamente curto período de vida (1896-1934). A relação entre o desenvolvimento cognitivo e as práticas sociais estava no foco de suas últimas reflexões, das quais faz parte a noção de zona de desenvolvimento proximal – ZDP.

Vygostky (1991, p. 97) define a ZDP como sendo “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Com este conceito, buscou lançar luz sobre o fluxo de mudanças qualitativas nas funções cognitivas superiores, relacionando-as ao processo de aprendizagem. Mais precisamente, ao ressaltar o hiato entre os desempenhos individuais independentes e os desempenhos possíveis a um indivíduo apenas mediante o auxílio de um outro indivíduo mais experiente, Vygostky (1991, p. 97) sinaliza a existência de “[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”, e afirma o papel constitutivo da aprendizagem junto ao desenvolvimento: “[...], o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (1991, p. 101).

O PROCESSO IDEATIVO EM PIAGET E VYGOTSKY

Jean Piaget (1896-1980) tinha formação de biólogo, mas, segundo Palangana (1994), desde a adolescência, interessava-se pela filosofia e, particularmente, pelo estudo do conhecimento, o que o levou a buscar a articulação entre os processos de organização orgânica e os processos do pensamento, resultando na qualificação de Interacionista para sua teoria.

Como a filosofia representava um recurso demasiadamente intuitivo, e a biologia, um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

recurso demasiadamente experimental, aparentemente influenciado pela proposição bergsoniana acerca da complementaridade entre introspecção (intuição) e observação (experimentação), Jean Piaget voltou-se para a psicologia, que se encontrava dividida entre o behaviorismo, a gestalt e a psicanálise (PALANGANA, 1994).

Segundo a autora, outras proposições filosóficas tiveram papel importante na fundamentação das ideias piagetianas, a exemplo da distinção kantiana entre objeto e sujeito cognocente, e sua ênfase na noção de capacidades cognitivas universais *a priori*, assim como a postulação de Edmund Husserl sobre a transcendência espaço-temporal da consciência (processo de ideação), que se coaduna com a noção piagetiana de estrutura operatória.

Palangana (1994) ressalta, entretanto, que o pensamento piagetiano se afasta do kantiano ao contestar a natureza transcendente dos universais *a priori* e se afasta do pensamento husserliano ao contestar a negação do mundo extramental. Assim sendo, a autora considera o estruturalismo como a grande corrente de pensamento a respaldar a ênfase piagetiana na biologia, dada a pertinência da noção de estrutura no campo dos processos orgânicos, conforme concebida por Piaget (1970, p. 8): “[...] uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que [...] compreende os caracteres de totalidade, de transformação e de auto-regulação.”

De fato, na ótica piagetiana, a ênfase explicativa recai essencialmente sobre o conceito de estrutura e no longo processo de equilíbrio das estruturas cognitivas (desequilíbrio-reequilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio majorante) da criança, tanto no que se refere ao conhecimento empírico quanto no que se refere ao conhecimento abstrato, e sempre a partir da própria ação reflexiva da criança à margem das convenções socioculturais que compõem a semiosfera² ao redor da criança. Abordando essa ênfase piagetiana na ação reflexiva, Castorina e Baquero (2008, p. 152) afirmam que:

[...] existe uma tensão em seu pensamento, já assinalada, entre, por um lado, uma abertura decisiva às interações cognoscitivas com o objeto e com as condições sociais e, de outro, um imanentismo da estrutura da razão, presente em boa parte de sua obra. O predomínio da construção “interna” dos sistemas de conhecimento envolve um retrocesso de sua dialetização, enquanto que a ênfase naquelas interações é o mais criativo de sua epistemologia construtivista. (grifo do autor).

² Termo foi utilizado pelo semiólogo Iuri Lotman para referir-se à diversidade dos atos de comunicação possível devido à generalidade do sistema semiótico composto por todos os textos e linguagens imagináveis. (TEIXEIRA, 2008).

Lev Vygotsky (1896-1934), entretanto, mesmo tendo suas proposições sobre desenvolvimento cognitivo elaboradas no âmbito da perspectiva interacionista, apresentou um modelo teórico que guarda significativas diferenças em relação às contribuições da obra piagetiana.

Como ressalta Palangana (1994), apesar de ter nascido no mesmo ano que Jean Piaget e começado sua obra aproximadamente na mesma época, a realidade sociopolítica em que se encontrava Lev Vygotsky teve influência distinta e decisiva sobre seu trabalho, sobretudo no tocante ao pensamento de Friedrich Engels sobre a relação dialética entre homem e sociedade, na qual o homem sofre a ação da natureza e age sobre ela, criando, assim, novas formas de existência.

De acordo com a autora, no cenário soviético de sua época, havia uma forte afirmação ideológica, e, com isso, vários psicólogos se dedicavam a estruturar uma psicologia coerente com a visão marxista de homem, segundo a qual a consciência e o comportamento se originam nas relações materiais historicamente determinadas na sociedade, destacando-se a proposição blonskyniana sobre o papel das atividades sociais no desenvolvimento do psiquismo humano.

Esse conjunto de influências levou Lev Vygotsky a buscar uma forma de superar a cisão cartesiana que resultou na oposição entre as concepções psicológicas idealistas e empiristas, propondo uma nova base para a investigação sobre as funções cognitivas complexas, calcada no evolucionismo, na práxis social e na subjetividade (PALANGANA, 1994).

Castorina e Baquero (2008, p. 151) ressaltam que, enquanto alguns pensadores russos propuseram aplicar integralmente o materialismo dialético à psicologia, Lev Vygotsky tratou o social e o psiquismo individual como polos distintos de uma mesma realidade, considerando as funções psicológicas superiores como sendo tanto individuais quanto sociais, o que significou “[...] utilizar a concepção de Marx e Engels de forma totalmente original a fim de produzir um referencial conceitual adequado para a refundação da psicologia.”

Palangana (1994) observa que, por força de sua formação acadêmica (direito, filosofia, medicina e literatura), uma grande fonte de influência sobre o pensamento vygotskyano é a linguística, o que explica, ao menos em parte, sua asserção de que a mediação entre a dinâmica material sócio-história e o desenvolvimento cognitivo se realiza via linguagem.

Deve-se, portanto, evitar que, na psicologia, a ênfase nos processos linguísticos que conectam o homem à cultura seja vista como um retorno ao individualismo, ou que a ênfase nos meios culturais (materiais, semióticos e discursivos) de potencialização das funções

cognitivas represente um retorno ao enfoque mecanicista que trata o social como causa do individual.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Parte significativa das discussões acerca dos pensamentos de Jean Piaget e de Lev Vygotsky aponta o contraste entre aspectos psicogenéticos presentes no pensamento piagetiano e aspectos sociogenéticos marcantes no pensamento vygotskyano.

Um exemplo é a crítica frequentemente formulada sobre uma suposta negligência piagetiana em relação ao papel da dimensão social. Entretanto, apesar de tomar o desenvolvimento cognitivo como requisito da aprendizagem, o enfoque interacionista piagetiano não chega a negar a importância da transmissão social junto ao desenvolvimento cognitivo.

Alguns autores divergem sobre o número de fatores explicativos do desenvolvimento cognitivo presentes na teoria piagetiana. Meadows (1988), por exemplo, apontou quatro categorias de fatores: desenvolvimento orgânico, experiências com os objetos, interação social e transmissão cultural e a equilibração. Quase uma década depois, Wadsworth (1997) identificou cinco categorias de fatores explicativos, assim denominados: maturação, experiência ativa, interação social, desenvolvimento afetivo e um progresso geral do processo de equilibração.

Esses autores, além do próprio Piaget (1971, 1986) e também Inhelder (1994), concordam em dois pontos: em primeiro lugar, a equilibração é o fator central na teoria, constituindo a chave fundamental para se entender o desenvolvimento cognitivo, sendo a equilibração um processo independente dos outros fatores e capaz de coordenar os outros fatores; em segundo lugar, a influência social é um fator sempre presente no pensamento piagetiano. Uma passagem escrita por Piaget (1973, p. 416), ao discutir a relação entre conhecimento e sociedade, pode ilustrar o apreço piagetiano pela influência da dimensão social:

[...] a sociedade é a unidade suprema, e o indivíduo só chega às suas invenções ou construções intelectuais na medida em que é sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto. [...]. É por isso que o meio social substitui efetivamente para a inteligência o que eram as recombinações genéticas da população inteira, para a variação evolutiva ou para o ciclo transindividual dos instintos.

Sendo assim, o que parece mais consistente em termos da oposição entre as teorias piagetiana e vygotskyana é a discussão sobre como esses autores pensaram a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Piaget e Grecó (1974) concebem a aprendizagem em um nível restrito, referente à experiência física, e no nível mais amplo, referente à aprendizagem lógica, implicando o processo de equilibração. As primeiras aprendizagens envolvem as ações, que ocorrem por assimilações diretas (sem estruturas, não se faz necessária uma acomodação), porém as coordenações destas ações ocorrem mediante processos de equilibração. Assim, observam Furth (1974) e Wood (1988), dentro dessa perspectiva, torna-se inconcebível cogitar a aprendizagem sem uma estrutura prévia de equilibração, não redutível à aprendizagem pela experiência.

Piaget (1971) afirma ser a aprendizagem um fenômeno distinto do desenvolvimento, sendo esta restrita a uma única estrutura e, em geral, provocada por um problema delimitado, enquanto o desenvolvimento mobiliza a totalidade de estruturas. Afirma ainda que a aprendizagem subordina-se ao estado de prontidão das estruturas cognitivas do indivíduo, ou seja, dependem do estágio de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

No âmbito do sociointeracionismo vygotskyano, entretanto, da ênfase no sociocultural, deriva uma valorização dos processos de aprendizagem como uma dinâmica cultural que guia o entrecruzamento das dimensões sócio-histórica e ontogênica, promovendo, assim, o desenvolvimento psicológico. Essa valorização se expressa de forma evidente, por exemplo, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

Tratando da ZDP, Vygostky (1991) não foi específico sobre a influência de aspectos como as possíveis variações ambientais, ou mesmo os diferentes tipos de assistências utilizadas, bem como sobre diferenças peculiares entre os indivíduos. Em sua formulação original, como distância entre desempenho independente e desempenho assistido, o conceito de ZDP favorece uma leitura centrada no indivíduo, mas revisões passaram a redimensioná-lo, remetendo-o a um plano mais abrangente do desenvolvimento cognitivo.

Alguns autores interpretam a ZDP como sendo um espaço público (compartilhado) de interações sociossimbólicas, como Meira e Lerman (2010), por exemplo, que definiram a ZDP como um espaço simbólico de mediação semiótica, e também Meira (2004) que, de forma mais detalhada, definiu as ZDPs como campos semiótico-temporais, nos quais a interação e a comunicação mediada pelos instrumentos semióticos disponíveis promovem desenvolvimento guiado pela aprendizagem, gerando a emergência do desenvolvimento humano amplo.

Em sua concepção mais ampla, a ZDP pode se configurar como uma síntese prático-simbólica do processo de desenvolvimento, representando a contextualização histórico-cultural do fluxo das várias experiências cotidianas de aprendizagem, entre as quais ganham maior visibilidade aquelas quase imperceptíveis que Wertsch (1985) identificou no subtexto da obra vygotskyana e denominou de microgenéticas, embora o próprio Lev Vygotsky não as tenha especificado ou definido claramente.

A discordância entre o interacionismo piagetiano e sociointeracionismo vygotskyano, envolvendo desenvolvimento e aprendizagem, reflete-se nas formas de conceber a relação entre pensamento e linguagem nestas duas perspectivas.

Como visto anteriormente, na ótica vygotskyana, os sistemas culturais de signos consistem – eles próprios – em formas de funcionamento cognitivo, fazendo do uso da linguagem o epicentro da relação aprendizagem-desenvolvimento. Vygotsky (1993) afirma que a fala não é menos importante do que a ação, podendo, inclusive, alterar o curso da ação.

Contrariamente ao entendimento vygotskyano, Piaget (1964) reconhece a importância da linguagem, mas elege a equilíbrio como o grande fator a explicar o desenvolvimento cognitivo: “[...] conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel” (p. 86). “A linguagem amplia, indefinidamente, seu poder, conferindo às operações uma mobilidade e uma generalidade que não possuiriam sem ela. Mas ela não é a origem de tais coordenações.” (p. 88).

Em outras palavras, para Piaget (1971), a lógica não deriva da linguagem, assumindo, então, que a transmissão social/linguística pode redundar em aprendizagem, desde que exista uma estrutura cognitiva capaz de assimilar a informação transmitida, mas não gera desenvolvimento. Nesta perspectiva, assume-se que a função semiótica está subordinada ao pensamento operatório, e a linguagem fica na dependência da formação dos esquemas cognitivos, o que restringe seu valor apenas ao plano da representação do mundo. Porém, Luque e Palacios (1995, p. 68), por exemplo, contestam essa orientação:

Embora para Piaget a construção da função simbólica seja indissociável do desenvolvimento das representações relacionadas à elaboração do conhecimento sobre a realidade, investigações posteriores relacionaram-na mais estreitamente ao domínio das experiências interativas e ao desenvolvimento da competência comunicativa. Quando as habilidades de interação e comunicação pré-linguística encontram-se alteradas, este distúrbio tem um reflexo direto na capacidade simbólica.

Furth (1974, p. 96) também fez considerações críticas sobre esta questão ao observar que “A teoria do conhecimento operativo de Piaget é singular, no sentido de dispensar a representação mediadora, [...]. Ele consegue descrever as estruturas de seus três estágios de desenvolvimento sem mencionar a palavra representação ou internalização [...]”, assim como fez Martí (1995, p. 65-66, tradução nossa) de modo ainda mais contundente:

Formas externas de conhecimento, transportados por vários sistemas simbólicos e semióticos, parcialmente construído pelo sujeito mas forjado durante a interação social, jogam um papel menor no sistema explanatório de Piaget. Para Piaget, formas simbólicas (gestos, movimentos, imagens) são de importância secundária na construção do conhecimento e na internalização do pensamento, e são consideradas como simples suportes do pensamento operativo.

Diante deste quadro de ideias e conflitos que podem gerar embates teóricos, cabe ressaltar que o caráter crítico das comparações entre os pensamentos desses autores não diminui a importância de suas obras.

Sendo assim, continua sendo extremamente relevante examinar as possibilidades de contribuição destes dois autores quanto à questão educacional, ou seja, acerca do conhecimento, do aprendiz e do educador, bem como da própria instituição escolar, sem perder de vista balizamentos, como, por exemplo, o oferecido por Bruner (1969, p. 15), para quem “[...] ensinar é, em síntese, um esforço para auxiliar ou moldar o desenvolvimento.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se teorias e conceitos científicos viabilizassem apenas uma única interpretação da realidade, limitando, assim, as possibilidades da ação humana, nenhuma mudança seria viável, e a ciência deixaria de ser uma ferramenta cultural. Sobre esse aspecto, o construtivismo se destaca, tomando como pressuposto a contínua construção do pensamento e das realidades que ele pode configurar.

Na perspectiva biopsicológica do interacionismo piagetiano, o desenvolvimento gera a performance do indivíduo, ou seja, a qualidade (capacidade) da interação com o mundo depende do nível maturacional do indivíduo, modificada segundo uma sequência pré-determinada, que, de acordo com Newman e Holzman (1993), constitui uma proposição linear causa-efeito (*tool-for-result*), diferente da ruptura desta linearidade formulada por Lev Vygotsky ao conferir à condição material (empírica) de existência a condição epistemológica de consequência e causa do desenvolvimento humano (*tool-and-result*).

Enquanto Piaget propõe tratar o indivíduo como epicentro da sua própria aprendizagem, subordinando o processo educativo ao ritmo de sua maturação cognitiva, a leitura de mundo proporcionada por Vygotsky e sua ZDP oferece uma visão da escola que a caracteriza como espaço prático-simbólico de inserção diferenciada dos indivíduos em sua própria cultura.

De fato, em suas realidades cotidianas, os indivíduos normalmente se percebem como sujeitos no controle de suas atividades, porém, na escola, emergem situações em que os indivíduos experimentam condições desafiadoras, caracterizadas, segundo Meira (2004, p. 2), por “práticas específicas de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento e promovem o adensamento das funções psicológicas.”

A construção de conhecimentos que requerem uma mediação educativa forte oferecida na escola apresenta importantes implicações educativas para o aprendiz: uma demanda sistemática de ações reflexivas; adesão aos recursos e práticas diferenciadas e específicas utilizadas nos contextos escolares e enfrentamento de problemas muitas vezes desconectados da realidade cotidiana.

Dentro de uma perspectiva vygotskyana, há também importantes implicações educativas elaboradas por Brown, Metz e Campione (1996) que merecem a atenção do professor: um cenário escolar suscita múltiplas zonas proximais de desenvolvimento; uma comunidade acadêmica é essencialmente dialógica; flexibilidade na interação dialógica (negociação dos significados); desnível nos graus conhecimento dos integrantes; apropriação mútua de ideias introduzidas pelos indivíduos mais experientes.

Assumindo-se que a escola é um "lugar enunciativo privilegiado" (ROJO, 2001, p. 65), cabe acrescentar também como princípio a existência de vários tipos de mecanismos semióticos que podem ser utilizados como estratégias de ensino na sala de aula, a exemplo dos evidenciados por Billig e colaboradores (1988): por meio do diálogo, os professores podem introduzir conhecimento novo, como também questionar o conhecimento tido como estabelecido.

Finalmente, considerando a zona de desenvolvimento proximal em sua concepção mais ampla, deve-se observar que existem práticas interacionais e elementos culturais que podem configurar possibilidades educativas ainda inexploradas, mas com grande potencial para a criação de contextos singulares propícios para a emergência de ZDPs, o que significa um vasto cenário aberto à busca de novas propostas e formatos educativos sensíveis aos limites e potencialidades dos integrantes do processo educativo, sejam eles alunos ou professores.

REFERÊNCIAS

BILLIG, M.; CONDOR, S.; EDWARDS, D.; GANE, M.; MIDDLETON, D.; RADLEY, A. Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking. London: Sage, 1988.

BROWN, A. L., METZ, K. E., CAMPIONE, J. C. Social interaction and individual understanding in a community of learners: the influence of Piaget and Vygotsky. In: TRYPHON, A.; VONÈCHE, J. (Eds.). Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought. Oxford, England: Psychology/Erlbaum (Uk), 1996.

BRUNER, J. Uma nova teoria da aprendizagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Block, 1969.

_____. Atos de significação. Proto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTORINA, J. A.; BAQUERO, R. J. Dialética e epistemologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLE, M. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J.V. (Ed.). Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives. New York: Cambridge University Press, 1985.

CLAY, M. M. Acomodando a diversidade na alfabetização inicial. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). Educação e desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 10.

FURTH, H. Piaget e o conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

GEERTZ, C. The interpretation of culture. New York: Basic Books, 1973.

_____. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

INHELDER, B. Alguns aspectos da abordagem genética de Piaget à cognição. In: FURTH, H. G. (Org). Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

LAVE, J. Cognition in practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LUQUE, A.; PALACIOS, J. Inteligência sensório motora. In: COLL, C., PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1986.

MARTÍ, E. Mechanisms of internalization and externalization of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. In: TRYPHON, A.; VONECHE, J. (Orgs.). Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought. East Sussex, UK: Psychology Press, 1995.

MEIRA, L. ZDPs nas salas de aula de ciências e matemática. Petrópolis: Vozes, 2004.
MEIRA, L.; LERMAN, S. Zones of proximal development as fields for communication and dialogue. In: LIGHTFOOT, C.; LYRA, M. C. D. P. (Org.). Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts. Rome: Information Age Pub Inc, 2010. p. 199-219.

MEADOWS, S. Developing thinking: approaches to children's cognitive development. London: Methuen, 1988.

MORATO, E. M. Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky: revolutionary scientist. London: Routledge, 1993.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky. São Paulo: Plexus, 1994.

PAVLOV, I. Reflexos condicionados, inibição e outros textos. Lisboa: Estampa, 1976.

PIAGET, J. Seis estudos em psicologia. São Paulo: Forense, 1964.

_____. O estruturalismo. São Paulo: Difusão Européia, 1970.

_____. Development and learning. In: RATHS, J.; PANCELLA, J.; VAN NESS, J. (Orgs.). Studying teaching. Practice Hall, 1971.

_____. Biologia e conhecimento: ensaios sobre as relações entre regulações orgânicas e os processos cognitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. O nascimento da inteligência na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. A psicologia da criança. 6. ed. São Paulo: Difel, 1980.

_____. Seis estudos em psicologia. 14. ed. São Paulo: Forense, 1986.

PIAGET, J.; GRECÓ, P. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

ROJO, R. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação fala/escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 7-19.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, I. Sensações de uma imagem escrita. Discutindo literatura, ano 1, n. 2, p. 14-19, 2008. (Edição Especial).

VEER, R. V. der. The concept of culture in Vygotsky's thinking. Culture & Psychology, n. 2, v. 3, p. 247-267, 1996.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALKERDINE, V. The mastery of reason: cognitive development and the production of rationality. New York: Routledge, 1988.

WERTSCH, J. Vygotsky and the social formation of mind. Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

WOOD, D. How children think and learn. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Lúcia Pacheco de Almeida Costa Souza ¹

RESUMO

Envolvidos em uma cultura de tecnologias interativas, a escola de Educação Infantil precisa repensar uma proposta que trabalhe com as mídias digitais e que ao mesmo tempo possibilite o uso de mídias analógicas. O objetivo desta pesquisa é analisar como os jogos digitais construídos para crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) podem contribuir, usando do lúdico, para o desenvolvimento e aprendizagem no “Campo de Experiências” propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia aplicada é de Pesquisa – aplicação em uma escola assistencialista federal de Educação Infantil com a participação de 130 crianças. Foi percebido que as crianças exploram os jogos por meio da percepção e coordenação que possuem com *Touch Screen e Mouse*, atraídas pelo colorido, sons, movimentos que os jogos podem oferecer. Que o material didático / pedagógico, pode ser construído pelo professor através de algumas técnicas em *PowerPoint* e atender seus objetivos e sequências de atividades.

Palavras-chave: Jogos digitais, Tecnologias interativas, Mídias digitais.

INTRODUÇÃO

O Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (LPECT) do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) tem realizado pesquisas em Educação Científica e Tecnológica no Ensino Básico e colaborado na formação de docentes para uso de Tecnologia Educacional no ensino e aprendizagem dos alunos.

Com objetivo de realizar uma pesquisa – aplicação de jogos digitais na Educação Infantil, foi selecionada uma escola federal assistencialista e criado um Laboratório de Ciência e Tecnologia Digital Infantil (LCTDI) para atender crianças de Pré – Escola / crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses) como dita a BNCC em BRASIL (2018).

Foi verificada a possibilidade de criação de uma Plataforma Educacional Digital Infantil (PEDI) para atender as crianças da escola, com acesso a *Tablet, Smartphone, Lousa Digital* e acessível em computador e projetor (devido as condições e recursos de materiais disponíveis nas escolas públicas).

O LPECT está estruturado em um eixo central e eixos derivados, que integram a ação proposta. São quatro os eixos estruturados que nortearão as pesquisas a serem realizadas pelo LPECT: Ciberarquitetura e Educação Digital [CED]; Educação por Projetos Tecnológicos [EPT], Ambientes digitais dedicados à Educação [ADE], Laboratórios experimentais com gestão remota por Internet [LEI]

O Laboratório de Ciência e Tecnologia Digital Infantil (LCTDI) tem por meta principal oferecer a criança de uma geração *Touch Screen* um ambiente inovador que permite toda a destreza que possui com a tecnologia digital e inseri-la em sua realidade, possibilitando desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e vivências.

Tem sido percebido no LPECT possibilidades de “Formação Docente” com jogos digitais fazendo uso do programa *PowerPoint* de modo que o professor possa adquirir noções

¹ Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional, Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico (ITA) e Pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica do ITA, san_lise@yahoo.com.br
(83) 3322.3222

de ambientes digitais e de uma metodologia de trabalho na aplicação de Objeto Educacional Digital (OED).

BRASIL (2013) faz referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e aponta para uma atualização na Educação Infantil de modo que incorpore os avanços na produção científica e nos movimentos sociais. Cita uma educação de qualidade e estimula o diálogo entre os elementos culturais e a ciência, a tecnologia e a cultura dominante articulando com as necessidades locais.

O professor da Educação Infantil pode ser autor de seus jogos, realizando programas de edição de vídeos, de áudio, de técnicas desenvolvidas em *PowerPoint* contextualizados com seus planejamentos e propostas de projetos educacionais, acompanhando assim a cultura digital presente no cotidiano de seus alunos.

Os jogos e material pedagógico criado pelos professores são hospedados em um servidor web do ITA. As crianças e professores tem acesso na escola, bem como em suas residências. Também são disponibilizados aos pais dos alunos que podem verificar que o material está contextualizado com as atividades e conteúdo da escola.

Segundo Carvalho Neto (2018) a contextualização é importante para o processo cognitivo no sentido que envolve emocionalmente e passa a ser um instrumento de mediação pedagógica que gera interesse e promove a aprendizagem. Nesse sentido é possível pensar em uma contextualização não no sentido texto / tema, mas a respeito do que é abordado dentro do planejamento do professor.

Os Objetos Educacionais Digitais (OED) são construídos no LPECT contextualizando com a proposta pedagógica do professor em seus planejamentos. Os jogos são pensados de acordo com o tema sugerido no projeto e/ou atividade e são construídos de forma que envolvem professor e aluno emocionalmente e isto promove interesse e aprendizagem.

Os jogos tomam sentido ao que os alunos estão desvendando dentro da proposta e conteúdo e enriquecem o conhecimento, auxiliando o professor em uma dinâmica motivadora.

As crianças de hoje “Nativas Digitais” como trata Prensky (2012), refere-se aos alunos que são criados em um mundo digital e que ocorre um choque entre professores criados em uma geração Pré – digital.

Percebe-se receio de alguns professores em implementar a tecnologia digital na escola, no sentido de desconforto em mediar tal aprendizagem que eles próprios precisam adquirir. Talvez a tecnologia digital ainda não se aproximou de forma contextualizada com a prática docente, causando insegurança na ação de atividades com jogos digitais, nota-se envolvimento nos jogos analógicos e discordância de jogos digitais, que em maioria encontrados no mercado, são descontextualizados com os temas de seus planejamentos.

O LPECT visa aproximar professores e alunos com atividades digitais que colaborem para o ensino e aprendizagem e os jogos infantis é um grande suporte para esta aproximação e inovação no ensino.

As crianças de Educação Infantil envolvidas em uma cultura de tecnologias interativas, pode desenvolver-se e aprender os conteúdos propostos pelos professores em seus planejamentos através de jogos digitais interativos e outras atividades que a Plataforma Educacional pode oferecer no Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica.

BRASIL (2018) apresenta os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil. Trata do uso responsável de tecnologias no processo de ensino de todos os

Campos de Experiências propostos para esta etapa. A tecnologia é vista como um recurso para resolver problemas da vida cotidiana. No Fundamental o papel da tecnologia é alinhar o processo educacional à cultura digital já latente na vida dos alunos.

Observa-se no contexto de crianças Nativas Digitais que desde pequena já estão inseridas nesta cultura, fácil perceber uma criança pequena fazendo uso de jogos em *Smartphone* ou *Tablet* oferecido pelos pais e/ou adulto responsável por ela.

Neste sentido observa-se que a criança pequena já precisa de mediação para uso destas ferramentas tecnológicas, pois fora da escola será usuária e muitas vezes sem orientação e mediação do que absorve nas mensagens.

Jogos educacionais já possuem um contexto e objetivo de ensino e aprendizagem e quando preparados pelo professor podem contribuir para as etapas de desenvolvimento, cabe ao professor mediar o contato e tempo com estes dispositivos.

Souza, Inocente e Araujo (2016) faz referência que a desmotivação dos docentes em relação a aplicação de tecnologias digitais e virtuais na sala de aula, pode estar relacionado a sua dificuldade de exploração e construção de material de apoio pedagógico. Que sua eficácia está na percepção que faz de sua própria competência e que ao observar outros exemplos atuando com eficiência e sucesso, pode dar origem a novas percepções de sua autoeficácia e mudar suas ações.

Nota-se que se o professor conseguir elaborar seus próprios recursos digitais de trabalho com os alunos e souber alinhar ao processo educacional, sentirá segurança em sua prática e eficaz nas suas aulas com as novas mídias.

METODOLOGIA

Para Plomp, Nieveen, Nonato e Matta (2018) a pesquisa – aplicação é uma pesquisa científica moderna, que se encontra em rede e na educação digital. Tem como objetivo desenvolver e aplicar intervenções nas áreas de educação focadas no ensino e aprendizagem.

A pesquisa – aplicação é realizada no Laboratório de Ciência e Tecnologia Digital Infantil (LCTDI) e seus resultados e dados no Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (LPECT) do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

A pesquisa – aplicação é uma abordagem metodológica que constrói noções de avaliação em equipe, avaliando o processo e desenvolvimento das ações pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

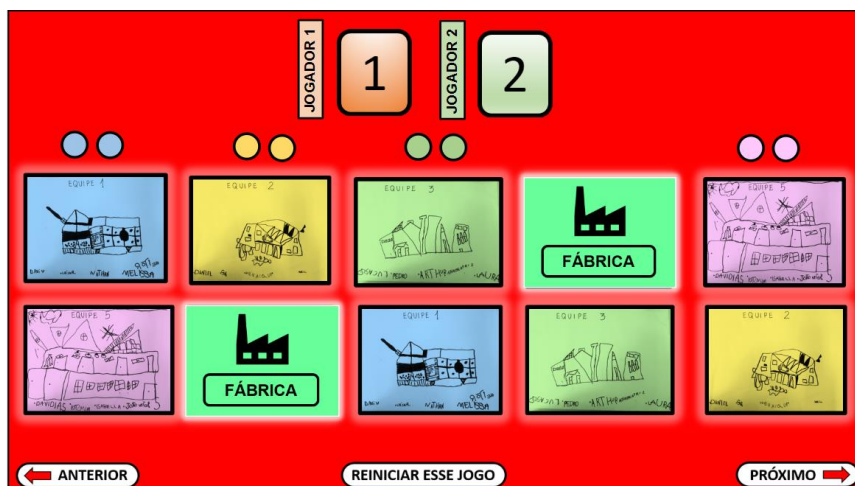
Os jogos desenvolvidos pelo professor no LPECT e aplicado na Educação Infantil no LCTDI foram bem aceitos e demonstraram integração entre a criança e o professor.

Alguns dos jogos foram destinados a matemática que favoreceram noções de espaço, formas, como também favoreceram a atenção e percepção dos alunos.

Os jogos de matemática podem possibilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico segundo os professores de Educação Infantil e estes jogos digitais proporcionaram a capacidade de resolução de problemas em grupos ou duplas e a criatividade com os desenhos que fizeram para compor o material ilustrativo deles.

Foi percebido envolvimento afetivo tanto dos professores como dos alunos por terem a presença de ambos na construção do material pedagógico.

Figura 1 – Jogo da memória desenvolvido com o desenho das crianças, realizados em grupos de 5 elementos.

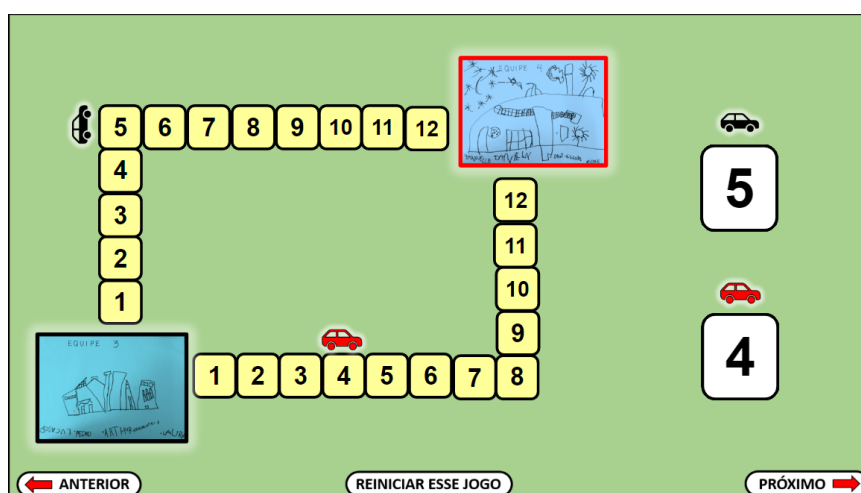


Fonte: Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica , ITA, 2019.

Jogo construído pelo professor no LPECT utilizando dos desenhos realizados pelos alunos em programa de *PowerPoint* e aplicado no LCTDI para crianças de 4 e 5 anos.

Foi possível perceber a facilidade no manuseio do *tablet* e computador e acesso a Plataforma Educacional. As crianças através da curiosidade para descobrir o que estava atrás das cartas, foram jogando e marcando as potuações. Neste jogo duplo, brincaram e perceberam cores, quantidade e os algarismos no registro da pontuação.

Figura 2 – Jogo de percurso, desenvolvido a partir das produções e desenhos dos alunos.

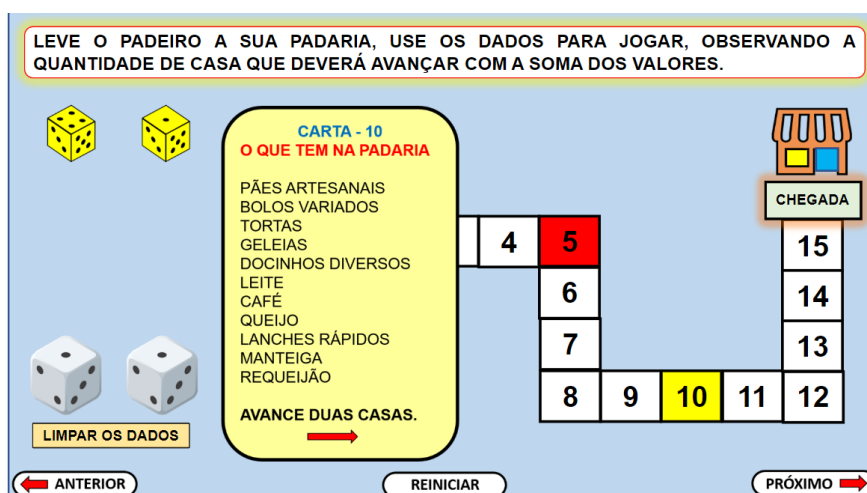


Fonte: Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica , ITA, 2019.

Jogos tradicionais no ensino de Educação Infantil, sugeridos por professores e transformados para aplicação em formatos que atenderam tanto o uso digital como analógico. O jogo construído possibilitou que o professor imprimisse e realizasse de maneira tradicional as regras com as duplas entre os alunos, como também inovando com a tecnologia digital no LCTDI, fazendo uso do computador e *tablet*.

As crianças realizaram contagem, tiveram conhecimento dos números e registraram quantidades conforme marcavam pontos com a chegada do carrinho ao seu destino.

Figura 3 – Jogo de percurso, desenvolvido com objetivo realizar operação e quantidade correspondente, além de trabalhar com o tema “empreendedorismo”.



Fonte: Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica , ITA, 2019.

Figura 4 – Duplas em jogo na Plataforma Educacional Digital Infantil no LCTDI



Fonte: LPECT. ITA, 2019.

Figura 5 – Uso do jogo digital de forma analógica (jogo confeccionado e impressido pelo professor) , Objetos Educacionais Digitais e Analógicos.



Fonte: LPECT. ITA, 2019.

No LCTDI há várias estações de propostas pedagógicas. Em algumas as crianças lidam com jogos digitais em *tablet* outras no computador e há os grupos que brincam com os jogos oferecidos de forma tradicional, percebe-se que o jogos contruídos em *PowerPoint* pelo professor da Educação Infantil, podem ser utilizados de diversas maneiras, com estratégias e objetivos diversos.

Figura 6 – Jogos com a mediação do professor no LCTDI da ECMF.



Fonte: LPECT. ITA, 2019.

A escola observada na pesquisa, tem suas metas nos planejamentos da instituição, sendo uma delas da “Pedagogia Empreendedora dos Sonhos”, este jogo de percurso segue três níveis que incluem as profissões escolhidas pelos alunos e selecionadas pela maioria. O jogo construído pelo professor com base nas opções dos alunos proporciona possibilidades para a memorização, leitura, contagem, atenção e percepção.

Notou-se o envolvimento da criança e professor em jogar o dado, realizar a operação e prosseguir no percurso até o destino verificando. Os desafios e questionamentos das cartas que surgiam conforme a posição oferecida pelo dado, exigiram a partilha em dupla pelas crianças.

Nota-se que a tecnologia digital aqui envolve parceria e não individualiza.

Figura 7 – Jogo de construção, com objetivo de identificar formas geométricas e verificar quantidades, além do trabalho com a criatividade.



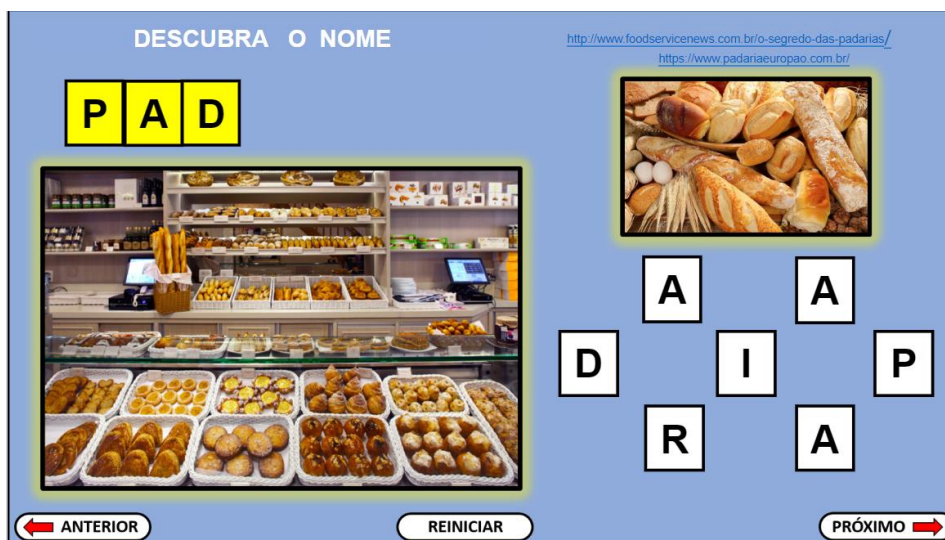
Fonte: Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica , ITA, 2019.

Os jogos ajudam a assimilar e construir conhecimentos e neste jogo as crianças foram percebendo as formas e noções de uma fábrica (conteúdo do professor), despertaram o interesse pela atividade e depois construíram com “Blocos de Construção” no LCTDI da escola. A proposta de construção da fábrica foi em dupla no digital e em equipe no analógico.

O professor pode pensar em diferentes jogos, transformar do analógico para o digital e vice – versa. Ele é o autor da construção de seu material de apoio pedagógico, sabe quais metas alcançar com seu aluno, que objetivos deseja com o seu planejamento.

Percebe-se nas atividades com jogos um maior envolvimento dos alunos, tanto dos de 4 como os de 5 anos. Eles buscam as respostas, investigam e utilizam da linguagem de imagens para desvendar suas estratégias. O professor deve estar atento e mediar quando é preciso fazer e acompanhar uma leitura e compreender a regra do jogo.

Figura 8 – Jogo de letras móveis, objetivo de construção do código alfabético e conhecimento de comércio.



Fonte: Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica , ITA, 2019.

As crianças exploram o jogo progressivamente com ensaios e erros que realizam em suas tentativas, discutem e acabam ajudando um ao outro no LCTDI por realizarem os jogos digitais em duplas. Interessante a troca dos saberes, cada criança em sua hipótese de escrita, mas em desafios conjunto em construir o nome do estabelecimento com as letras móveis no computador. O jogo apresenta várias fases, cada uma com um estabelecimento (material confeccionado pelo professor com interesse das propostas da criança e do planejamento).

Os jogos com finalidade educativa e elaborados pelo professor podem atingir os objetivos de seu planejamento por estarem realcionados a proposta desejada. As crianças ficam envolvidas por serem mídias digitais e gostam de brincar com seus colegas. Com os jogos eles vão explorando o mundo e construindo conhecimentos nas diversas linguagens.

O LCTDI e uso da Plataforma Educacional favoreceu a aplicabilidade dos jogos com acesso ao *tablet* e computadores. Criou-se um ambiente adequado ao trabalho pedagógico com mídias digitais e analógicas e uma sala de aula que oferece ao professor condições de interação com a nova geração de Nativos Digitais.

A sala ambiente adequada ao uso de mídias digitais e analógicas favorecem o trabalho do professor que em estações de trabalho pode propor diversas possibilidades e avaliar o aluno de forma mais individualizada, visto que com as mídias digitais há uma maior concentração dos alunos e independência nas atividades.

Figura 9 – Acesso dos jogos em *Tablet* no Laboratório de Ciência e Tecnologia Digital Infantil (LCTDI) da Escola Marechal do Ar Casimiro Montenegro Filho.



Fonte: LPECT - ITA, 2019.

Figura 10 – Acesso ao jogo no computador no LCTDI – ECMF.



Fonte: LPECT - ITA, 2019.

Figura 11 : Laboratório – 1 de Ciência e Tecnologia Digital Infantil (LCTDI)



Fonte: LPECT - ITA, 2019.

Figura 12 : Laboratório - 2 de Ciência e Tecnologia Digital Infantil (LCTDI)



Fonte: LPECT - ITA, 2019.

Importante pontuar a necessidade de mediação dos professores na construção das regras e combinados para os jogos, que eles entendam as etapas e saibam partilhar com o seu colega, sabendo utilizar de forma adequada e construtiva o jogo digital.

Figura 13: Professora mediando a aprendizagem com os jogos nas atividades em dupla.



Fonte: LPECT. ITA, 2019.

Figura: 14 – Jogo em dupla no computador do Laboratório 1 , do LCTDI.



Fonte: LPECT- ITA, 2019.

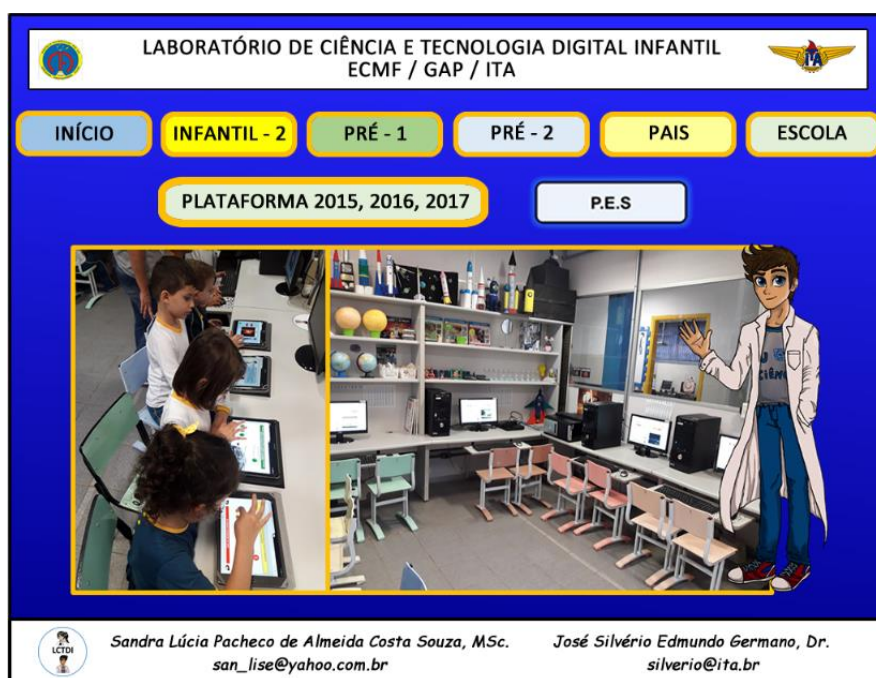
Quando a criança consegue entender as regras e todos os combinados para os trabalhos em grupo ou de dupla, dominam as estações do LCTDI e executam as atividades propostas de forma autônoma. A presença do professor é para mediar alguma situação de conflito, tirar algumas dúvidas caso surja e desafiar os alunos a investigar e construir conhecimentos.

Eles demonstram interesse em ver seus desenhos nos jogos, imagens de si e dos colegas e dos ambientes da escola.

Percebe-se diversas possibilidades de criação de jogos digitais pelos alunos e professores, porém nesta faixa etária é possível usar suas ideias através da linguagem pictórica, usar desenhos e imagens. As crianças podem desenhar no *tablet* e tirar fotos e o professor fazer uso deste material para criação de novos jogos.

Todo o material disponível pode ser armazenado na Plataforma Educacional Digital Infantil que fica disponível aos pais, alunos e professores.

Foto: 15 – Plataforma Educacional Digital Infantil criada no LPECT / ITA



Fonte: LPECT – ITA www.fis.ita.br/lctdi , 2019

Foi percebido que a plataforma atende ao público infantil (crianças de 4 e 5 anos de idade) e possibilita melhor envolvimento do professor por construir seu próprio material didático/pedagógico contextualizado com o seu planejamento, metas e objetivos na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando uma parceria entre as mídias analógicas e digitais foi criado um Laboratório de Ciência e Tecnologia Digital Infantil (LCTDI) em uma escola assistencialista da Rede Federal de Ensino.

A escola de Educação Infantil envolvidos nesta pesquisa, atende crianças de creche e Pré-escola, mas utilizam do laboratório, apenas 150 crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

O Laboratório é coordenado por um professor tutor que segue as orientações e colabora com o Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (LPECT) do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

O LPECT visa formar professores do Ensino Básico na construção de Objeto Educacional Digital (OED) fazendo uso predominante do programa *PowerPoint*.

A pesquisa foi bem aceita pela gestão educacional e professores, que colaboraram participando de atividades duas vezes na semana em um período de 50 minutos de aula utilizando de ambas as mídias.

A escola contou com o apoio do Grupamento de Infraestrutura da Aeronáutica (GAP) que ajudou com doações de material e apoio na manutenção dos computadores e projetor. Estabeleceram acesso a internet para utilização dos dispositivos e monitoraram o uso dos aparelhos.

Entre os OED's disponibilizados em uma Plataforma Educacional Infantil, se destaca o jogo digital, um material de apoio didático / pedagógico que tem finalidade em desenvolver a memorização, imaginação, noções de espaço, formas, além de proporcionar a resolução de problemas, despertar a atenção e percepção dos alunos aos conteúdos do planejamento da escola.

Participaram desta pesquisa professores e alunos da Educação Infantil, com aprendizagem direcionada a construção de jogos digitais e no uso de materiais disponibilizados com o produto dos alunos em suas aulas no LCTDI.

As crianças compostas de 25 alunos por turma foram divididos em dois grandes grupos, um grupo (12 alunos) realizaram trabalhos no Laboratório 1 do LCTDI e o restante no Laboratório 2 do LCTDI, ambos assessorados pelo professor tutor e mediados por seus professores de turma no uso das mídias.

Foi percebido que professores e alunos interagiram com facilidade nos jogos digitais construídos e que estes favoreceram tanto o ensino como a aprendizagem dos alunos nas aulas.

Notou-se que é possível trabalhar com as mídias digitais e analógicas, de modo que os mesmos jogos aplicados de forma digital podem ser utilizados de forma analógica.

Analisou-se a importância do lúdico nesta etapa de ensino e de como os jogos podem favorecer as crianças na aprendizagem através das brincadeiras e competições.

Verificou-se que os jogos educativos digitais podem ser aplicados com interdisciplinaridade ou com objetivos voltados à matemática ou a construção do código alfabético.

Percebeu-se que é possível que o professor construa seus jogos digitais e medie a aprendizagem dos alunos fazendo uso de novas tecnologias na educação.

Conclui-se que os jogos educativos digitais favorecem o ensino e aprendizagem das crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses) e podem ser um facilitador para que se alfabetizem e aprendam matemática.

Que o professor como mediador da aprendizagem através dos jogos digitais pode também se tornar autor do material e adequá-lo conforme a necessidade e planejamento.

Que um ambiente adequado como o LCTDI favorece o trabalho com as mídias digitais e analógicas e estimula uma metodologia de inovação na Educação Infantil, bem como possibilidades de extensão as primeiras séries do Fundamental.

Da importância do LPECT do ITA na formação dos professores, de modo que possam ampliar para outros docentes esta proposta com a Plataforma Educacional, ambientes de aprendizagem e construção de Objetos Educacionais Digitais para o Ensino Básico.

Que esta pesquisa possa ser ampliada pelo LPECT e os jogos evoluídos com novas oportunidades de estudo e recursos, tornando – se um instrumento importante de formação das crianças na ciência da computação e demais ciências necessárias nas etapas de ensino e aprendizagem, principalmente desta geração Nativa Digital, que necessita de inovação na forma de aprender pois, já não suportam mais um ensino de tecnologias do século XIX.

Que é possível atender os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, utilizando de ambas as mídias digitais e analógicas no ambiente escolar e que o professor não deve permanecer apenas com mídias analógicas, esquecendo que estamos envolvidos em um educação do século XXI que acompanha a indústria e desenvolvimento sociocultural. As escolas precisam evoluir junto com as novas tecnologias, acompanhar e aperfeiçoar a sua metodologia de ensino e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Ao Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica na coordenação do Prof. Dr. José Silvério Edmundo Germano pelas orientações e criação dos jogos digitais e Plataforma Educacional Digital para a Educação Infantil.

A Escola Marechal do Ar Casimiro Montenegro Filho, na direção da Diretora Aline Alves Marcheto Quirino pelo apoio e autorização da pesquisa – aplicação.

Ao Grupamento de Apoio de São José dos Campos (GAP – SJC) pela manutenção e apoio de rede / internet na escola no Laboratório de Ciência e Tecnologia Digital Infantil .

Apoio: Amarildo Franco Barbosa.

Aos coordenadores e professores da Educação Infantil da ECMF – DCTA e seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Consulta pública. Brasília, MEC/ CONSEDE/ UNIMIDE, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em: 12.set.2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO NETO, C. Z. **Educação 4.0**: princípios e práticas de inovação em gestão e docência. São Paulo: Laborciência editora, 2018.

GERMANO, J.S.E; CARVALHO NETO, C.Z. Instituto Tecnológico de Aeronáutica - **Laboratório de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica**. São José dos Campos, SP: DCTA, ITA, 2015 – 2018. Disponível em: http://lpect.pro.br/site/?page_id=31 Acesso 12. set.2019.

PLOMP, T ; NIEVEEN, N; NONATO, E; MATTA, A. **Pesquisa - Aplicação em Educação:** uma introdução. ABED/ Artesanato Educacional, São Paulo, 2018.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Marc Prensky; tradução de Eric Yamagute; revisão técnica de Romero Tori e Denio Di Lascio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

SOUZA, S.L.P.A; INOCENTE, N.C.; ARAUJO, E.A.S. Autoeficácia no trabalho docente: o uso de tecnologia digital e virtual no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. V. 12, n.5, p. 328-348, dez.2016.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes¹

Eliane Galvão Gomes²

Maria de Lourdes da Silva³

Francisco Augusto Cruz de Araújo⁴

RESUMO

Os cursos a distância têm se constituído como grande contribuição para a inclusão de pessoas com deficiências e o desenvolvimento de suas aprendizagens, tendo em vista que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como espaço da sala de aula, podem facilitar a inserção dessas pessoas respeitando o seu ritmo de aprendizagem e sua individualidade. Diante disso, o presente artigo tem o objetivo de relatar experiências pedagógicas no Campus Zona Leste de Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), considerando o acompanhamento feito junto às alunas com deficiência visual, uma na condição de cegueira total e outra baixa visão e/ou com visão subnormal, ambas matriculadas no 5º período do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, oferecido na modalidade a distância. Na estruturação de um relato de experiência, apresentaremos nossas experiências nos anos de 2018 e 2019 no que tange ao apoio didático-pedagógico pela plataforma Moodle, nos polos de apoio presenciais e nas visitas ao Campus Zona Leste. Como resultado, apresentaremos como as organizações aprendentes e atores envolvidos como, polo, Instituição, tutores, professores e até a família têm influenciado na construção do conhecimento, adaptação de materiais, acompanhamento das alunas, entre outras ações metodológicas, buscando atender as particularidades das discentes com deficiência visual, promovendo o acesso e permanência com autonomia.

Palavras-chave: Educação a Distância, Deficiência visual, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Para tratar a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) no espaço educativo, é preciso considerar às especificidades próprias de cada ser na perspectiva de desenvolver e estimular as diversas possibilidades de aprendizagens e saberes. Considerando esse contexto, se faz necessário a criação de políticas públicas para promoção de competência dos docentes que favoreçam a interação de conhecimentos para a inclusão.

Diante disso, é importante notar que, as pessoas com deficiência no Brasil ainda são, de diferentes formas e em diferentes setores, marginalizadas, isso inclui também as dificuldades de inserção no mundo digital.

Segundo Rabello (1989), para que a pessoa com deficiência visual seja de fato incluída, é imprescindível que ela faça parte do processo de planejamento para melhorias e

¹ Graduanda do Curso de Letras Libras da Universidade Federal - UFRN, ginesbarbara@hotmail.com;

² Tutora de espanhol do Instituto Federal - IFRN, eliane_galvao@hotmail.com;

³ Professora de educação especial – SEEC/RN, lsilvarr@hotmail.com;

⁴ Cientista Social e mediador da Educação Prisional em Gestão Ambiental UAB/IFRN, fcaugusto@gmail.com;

construção de políticas inclusivas, pois apesar de já possuir algumas, muitas delas não atendem, satisfatoriamente, as necessidades delas.

Este trabalho, portanto, se caracteriza como um relato de experiência do acompanhamento junto às alunas com deficiência visual no curso Licenciatura em Espanhol EaD ofertado pelo Campus Zona Leste do IFRN em parceria com a UAB. A modalidade da Educação a Distância (EaD), que é conceituada como um meio democrático e inclusivo, vem abrindo espaços, na perspectiva educacional, para que dentro do curso de licenciatura, para que sejam pensadas e planejadas formações continuadas para os nossos tutores/professores, produções de materiais adaptados, estratégias tecnológicas na plataforma Moodle, entre outras ações educativas acessíveis.

Frente a esse cenário, fez-se relevante fazer conhecida pela academia nossas experiências, fossem elas positivas ou não, podendo contribuir com as produções acadêmicas dessa área de estudo.

Primeiramente, abordaremos um pouco sobre o Ensino a Distância e também sobre o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Campus Zona Leste, nessa modalidade. A posteriori, discutiremos algumas palavras sobre a deficiência visual e suas especificidades no âmbito educacional. Em seguida, apresentaremos o resultado das estratégias articulada em um plano de trabalho que foi programado para oferecer as estudantes com NEE, a equidade de condições para a construção do processo de ensino-aprendizagem na Instituição. De acordo com a Lei nº 13.146/2015 conhecida como a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu Art. 3º versa que Acessibilidade:

(...) corresponde à possibilidade e condição de alcance para utilização segura e autônoma de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, trabalhamos para que as alunas sempre pudessem ter autonomia na “mobilidade informacional e comunicacional” dentro da plataforma, de modo a adaptar os materiais, conteúdos e atividades para a necessidade das alunas, promovendo melhor desenvolvimento e aprendizagem das alunas.

METODOLOGIA

O presente artigo trilhou caminhos metodológicos de cunho qualitativo, que segundo André (1983) busca apreender os fenômenos na sua multidimensionalidade em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, para Goldenberg (1997 p. 34 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.31):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Dessa forma, para que haja uma pesquisa qualitativa, se faz necessário o envolvimento emocional do pesquisador a fim de trabalhar com o universo de significados, a subjetividade, as motivações, crenças, valores e atitudes. Ou seja, não se conseguirá analisar seres humanos, numa perspectiva reducionista e sim numa óptica holística, para que possa, assim, descrever, compreender e explicar a espécie humana.

Para tanto, fizemos, além dos estudos bibliográficos, pesquisa de campo e documental. A nossa fonte primeira foi a experiência na prática docente no curso de Licenciatura em Espanhol oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Zona Leste (ZL), ofertada na modalidade a distância. Como membros da Equipe Multidisciplinar, diversos projetos eram planejados para serem executados junto aos alunos com deficiência do curso, dentre eles, as formações pedagógicas para os professores/tutores e para os alunos.

Dessa forma, dividimos esse artigo em cinco etapas: a primeira, a introdução, que inicia sobre a presente pesquisa relatando nossos objetivos e os caminhos percorridos; a segunda, intitulada “AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGUEIRA E BAIXA-VISÃO” traz uma breve explanação sobre a deficiência e suas especificidades; a terceira, “MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS PECULIARIDADES” aborda sobre a modalidade da EAD e informações sobre o ambiente virtual como sala de aula e suas peculiaridades nas metodologias de ensino e afunila ainda mais nossa pesquisa para nossos sujeitos de pesquisa, as alunas com deficiência visual do curso, a quarta, que antecede as considerações finais, CAMINHOS METODOLÓGICOS E TECNOLÓGICOS TRILHADOS: PERMANÊNCIA DO ALUNO, que reflete sobre as práticas da equipe escolar que envolve

docentes, coordenação de curso, equipe do atendimento especializado, pedagogos, entre outros profissionais da educação e por fim, nossas considerações finais.

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGUEIRA E BAIXA-VISÃO

A expressão “deficiência visual” encontrada no Caderno da TV Escola elaborado pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (BRASILIA, 2000, p. 6), se refere “ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal”, isso significa dizer que esse termo pode ser utilizado para pessoas que possuem alguns resíduos parciais de visão ou pessoas com cegueira total, seja ela congênita ou adquirida.

Considerando esses conceitos, GIL (2000) nos diz que, a cegueira ou perda total da visão, pode ser adquirida ou congênita, ou seja, quando o sujeito nasce com a deficiência. O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, em sua maioria, guarda memórias visuais, conseguindo lembrar-se de imagens, luzes e cores que conheceu e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais.

Diante desse contexto, convém referenciar que visão subnormal (ou baixa visão) é a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.

De acordo com GIL (2000) as causas mais frequentes de cegueira e baixa visão são em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora, em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação, hereditário ou causado por infecções, atrofia óptica e alterações visuais corticais. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina, traumatismos oculares, entre outras causas.

Neste sentido, faz-se necessário conhecer as limitações dos estudantes com deficiência visual e compreender que o processo educativo dessa pessoa será desenvolvido através dos demais sentidos como o tato, paladar, audição e olfato. Para alguns, o uso do Sistema Braille será utilizado para a leitura e escrita, para outros que não foram alfabetizados nesse sistema, existem outros inúmeros recursos tecnológicos que facilitam na hora de estudar textos, ampliar, escrever, entre outras ações como por exemplo o NVDA - NonVisual Desktop Access (“Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho”) que é o leitor de tela utilizado pelas nossas alunas do Campus.

De acordo com Silva (2010) o desenvolvimento de crianças cegas e videntes possuem ritmos de desenvolvimento diferentes, isso não quer dizer que deixemos de oportunizar atividades desafiadoras que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos com cegueira, pelo ao contrário, nosso objetivo é promover a autonomia das alunas, mas levando em consideração que as atividades propostas pelos professores devem ser pensadas/planejadas levando em consideração suas particularidades.

Silva (2010) cita ainda que, “cada pessoa com baixa visão apresenta funcionamento visual variado”, portanto os recursos e adaptações devem estar em conformidade com cada necessidade individual, dessa forma não trabalhamos igualmente com as alunas, pois percebemos que suas experiências de vida são diferentes, as formas de aprender são diferenciadas e suas afinidades também. Outro aspecto levantado pela autora é que, o professor ao planejar eventos, providencie material impresso com letras ampliadas, deve consultar ao próprio aluno qual o melhor tamanho de letra para a sua capacidade visual.

Conforme mencionado, listamos abaixo algumas orientações que a autora pontua como importantes para auxiliar os professores atuarem pedagogicamente com estudantes com baixa visão.

A autora ressalta que, é importante que o professor compreenda que o aluno com baixa visão pode:

- Captar a presença do objeto, mas não ser capaz de identificar os seus pormenores;
- Conseguir ler pequenas indicações e palavras e, no entanto, ter dificuldade em ler um livro, um texto ou ver televisão;
- Ver como se estivesse olhando através de um tubo ou ver pelas periferias dos olhos.

A partir do que foi apresentado, conhecendo melhor as especificidades de cada aluno, o professor/tutor deve ser capaz de mediar o processo de aprendizagem com ações e recursos tecnológicos que promovam a autonomia do aluno, para que o mesmo desenvolva suas atividades solicitadas sem que precise de terceiros. E essa tem sido nossa maior missão, propondo formações, oficinas e minicursos que contribuam para o “fazer” docente no nosso Campus, tendo em vista que o ensino a distância pode configurar-se como importante agente eliminador das barreiras para a participação dos estudantes, considerando as suas especificidades e rompendo os limites temporais e geográficos.

MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS PECULIARIDADES

No Brasil, a Educação a Distância (EAD) vem avançando a cada dia com o progresso dos meios de comunicação e a ampliação do acesso à internet. Atualmente, várias Instituições têm buscado autorização para ofertar cursos nessa modalidade, se credenciando junto ao Ministério da Educação e solicitando a autorização de oferecimento de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico e de pós-graduação.

Essa modalidade de ensino teve reconhecimento como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a educação brasileira a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996), sendo regulamentada pelo Decreto n.º 5.622.

A Educação a Distância (EAD), por sua vez, descaracteriza-se do ensino como mera transmissão de conhecimentos, como afirma Preti (2011) “Temos que aprender a conviver com as novas tecnologias e a desenvolver-nos, como cidadãos livres e responsáveis”.

No Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), mais especificamente no Campus Zona Leste, os cursos de modalidade a distância tiveram início em janeiro de 2011, foi credenciado pela Portaria Nº 1.369 de 7 de dezembro de 2010 e tem o seu regimento e estrutura aprovados pela Resolução 15/2010 CONSUP/IFRN, 29/10/2010 e pela Resolução 16/2010 CONSUP/IFRN, 01/03/2012, respectivamente.

O prédio do Campus Zona Leste está localizado dentro do Campus Natal-Central, na Av. Senador Salgado Filho, 1559, no bairro de Tirol, em Natal. No então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), inicialmente, os cursos na modalidade a distância, iniciaram-se com os cursos superiores, autorizados pela Portaria nº 871/2006 MEC, publicada no D.O.U. de 11/04/2006.

Atualmente, o Campus oferece vários cursos de demanda institucional, bem como por meio da Rede Escola Técnica do Brasil (Rede e-tec Brasil) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como objetivo, ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância. Para que isso aconteça, o Instituto disponibiliza aos estudantes, uma área virtual de aprendizagem, a chamada Plataforma Moodle, possibilitando o aprendizado em qualquer hora e lugar.

O programa atinge inúmeros municípios do Estado do Rio Grande do Norte, e em cada um desses municípios existe um polo de apoio presencial, que tem a função de facilitar o

desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso às bibliotecas e laboratórios.

Alguns dos cursos ofertados pelo Campus Zona Leste do IFRN em parceria com a UAB são: Licenciatura em Espanhol, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Formação Pedagógica para não licenciados, Especializações em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar, em Literatura e Ensino, entre outros cursos.

No ano de 2010, surge a primeira turma do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Campus EaD do IFRN. Com a proposta pedagógica de formar professores para atuarem na Educação Básica em suas atividades humana, técnica, política e ética voltada para a formação holística do cidadão para o mundo do trabalho. O curso possui 9 semestres com 2.460 horas destinadas à formação docente, 124 horas a seminários curriculares e 1.000 horas à prática profissional, totalizando a carga horária de 3.614h. Além de 300h de disciplinas optativas e 200h de atividades extracurriculares, que podem ser eventos, cursos e outros na área ou área afim.

Atualmente, o curso é ofertado nos polos de apoio presenciais das cidades de Caraúbas, Currais Novos, Grossos, Parnamirim, Marcelino Vieira, Natal, Lajes, Guamaré e São Gonçalo do Amarante no estado do Rio Grande do Norte. Os polos contam com uma infraestrutura padrão, como salas equipadas com recursos multimídias para as atividades presenciais e avaliações, laboratórios de informática equipados com computadores com acesso à internet e impressora, biblioteca com acervo básico de livros nas áreas de conhecimento do curso, sala para secretaria acadêmica e de coordenação do polo, entre outros ambientes necessários para o atendimento ao aluno. Cada polo possui um tutor presencial e um coordenador de polo a fim de contribuir com o acesso e permanência dos alunos no curso, aproximando-os da administração da instituição ofertante.

A equipe do curso conta, hoje, com o apoio de uma coordenadora, uma assistente acadêmica, duas professoras que colaboram com o atendimento dos alunos e professores na plataforma Moodle, uma equipe multidisciplinar para o atendimento das alunas com deficiência do curso promovendo a melhoria da comunicação voltadas para as necessidades individuais dos alunos e profissionais e uma tutora presencial do polo Natal EaD para mediar a comunicação entre professores/tutores e alunos.

O MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma plataforma livre, de apoio ao ensino e à aprendizagem dos alunos no ambiente virtual. Dentro dessa plataforma de estudos ocorre a interação professores-alunos, tutores-alunos, alunos-

alunos e equipe de coordenação-alunos, em outras palavras, esse software é a sala de aula dos estudantes da educação a distância do Campus. Além do acesso aos materiais e às aulas, o aluno consegue visualizar suas notas, enviar requerimentos de mudanças de datas de provas e interagir com o professor e/ou tutor para retirar dúvidas quanto aos materiais, calendário de atividades, entre outras.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E TECNOLÓGICOS TRILHADOS: PERMANÊNCIA DO ALUNO

Iniciamos nossa intervenção no Campus Zona Leste do IFRN com a apresentação das alunas DV aos professores e tutores do semestre letivo. Nesse encontro, as estudantes puderam falar sobre suas potencialidades com relação a EaD, os recursos que já utilizavam e sugerindo algumas estratégias para ajudar nas adaptações das atividades e apresentação dos conteúdos. Sabendo das dificuldades enfrentadas pelos professores, convém ressaltar:

Inclusão é uma tarefa complexa, que exige do educador múltiplos saberes da prática educativas, principalmente porque pressupõe o respeito às diferenças existentes entre os educandos, independentemente de sua capacidade ou dificuldade, de sua origem socioeconômica ou cultural, em escolas e classes que se propõe a atender as necessidades individuais e coletivas dos mesmos. (Guacira, 2006, p 149)

Acreditamos que ainda enfrentamos muitas dificuldades pelo fato de que os professores em suas formações iniciais não tiveram contato com a educação inclusiva, não possuindo a disciplina nas grades curriculares, nem professores que abordassem do tema, anteriormente visto como tabu por muitos. Mas seguimos com nossa missão...

Em seguida, elaboramos junto ao NAPNE (Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), um termo de compromisso, apresentando as alunas e suas potencialidades, sugerindo várias estratégias de acessibilidade devendo ser assinando pelos professores que por ventura estivessem ministrando aulas no referido semestre, contendo orientações que foram ditas pelas próprias alunas.

O processo de inclusão das alunas vem se articulando a cada dia, temos envolvido todos os setores da EAD para que de fato aconteça a acessibilidade, favorecendo a autonomia das alunas. Neste sentido, e de acordo com o autor: “Ensinar exige à autonomia do ser do educando” (Freire, 2000, p. 65)

Entendemos que a efetivação da inclusão perpassa por conhecimento sobre o assunto, portanto, realizamos uma formação com os professores e tutores, intitulada “Desafios da

Inclusão” apresentando documentos que fundamentam o processo, levantando possibilidades de adaptações baseado nas sugestões das alunas cega e BV. A imagem a seguir mostra o primeiro encontro com professores e tutores no semestre 2019.1



Imagem 1 – Formação docente teórica para tutores/professores do Campus

#ParaTodosVerem: Dentro do auditório, filas de cadeiras na horizontal. Não se vê que está palestrando, mas todos que estão no auditório olhando atentamente para frente. Um ambiente iluminado, com 11 pessoas presentes na imagem.

Logo após, elaboramos uma formação mais específica voltada para a deficiência visual, (cegueira e/ou Baixa visão) com a participação de professores, tutores e os profissionais da TI. Nesse sentido procurar “ajudar os professores a refletir e a aceitar a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos, colaborando assim para prepara-los para ensinar àqueles que são comumente excluídos das escolas, por qualquer razão”. (Martins, p 19)

A seguir, a imagem da nossa formação para sensibilização de todos os setores do campus.



Imagem 2 – Formação docente prática para tutores/professores do Campus

#ParaTodosVerem: Dentro do auditório, filas de cadeiras na horizontal. A palestrante está em pé, provavelmente explicando a dinâmica para os professores que estão sentados de olhos vendados. Em uma fileira de cadeiras, 4 pessoas, em frente mais 1 e na outra fileira mais 2 pessoas, todas vendadas com um pano. No fundo da foto, uma mulher mexendo no computador, provavelmente pausando um vídeo que está sendo exibido no canto direito da foto.

Na sequência, nos reunimos com o coordenador da equipe de TI (tecnologia da Informação) junto às alunas e foram levantadas algumas questões que pudessem torná-las mais autônomas no Moodle, procurando fazer alterações na plataforma como sinais sonoros de envios e recebimentos de mensagens, padronização dos nomes dos cursos (sem código); adequação do tema corrente do Moodle, especialmente para quem usa leitor de tela; adequação de envio de arquivo para dar um retorno audível do progresso; tela inicial do curso (lista dos cursos), entre outras adaptações que estão sendo feitas.

Na perspectiva de efetivar a inclusão, foi contratada uma tutora específica para as duas alunas, que tem a tarefa de adaptar os materiais de acordo com as necessidades de cada uma, como construção de material tátil, ampliação do material, áudio-descrição, leitora, compila o material apresentado o conteúdo significativo, entre outras atribuições que procuram facilitar a aprendizagem.

Nesse sentido, temos trazido as alunas no campus para apresentar os materiais táteis, reunir-se com a TI e a DIPMAD – Diretoria de Produção de Materiais Didáticos, que são colaboradores diretos para efetivação da inclusão. Além disso, fazemos o contato presencial

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

junto com professores das disciplinas quando por ventura as alunas estão com dificuldades de compreensão dos conteúdos.

Após o exposto, articulamos um momento com a equipe da DIPMAD, responsável pelo material didático, onde as alunas também propuseram algumas possibilidades para adaptação do material, pois acreditamos que nada deve ser pensado para eles sem eles. Temos feito ampliação e impressões de tabela e mapas para ser preparado de forma a ser tátil e ainda adaptação de roteiro para vídeo-aula em estúdio e acompanhamento da edição. Sabemos que melhor que a adaptação dos materiais deveria ser a produção dos materiais pensados para os alunos deficientes, mas ainda encontramos muitas dificuldades em materiais acessíveis, além de não termos um laboratório de acessibilidade no campus e isso nos faz refletir o quanto a inclusão ainda caminha a passos lentos.

Abaixo, a imagem das alunas DV em atividade de material tátil, produzido pela equipe de atendimento especializado, referente a disciplina de fonética e fonologia da língua espanhola:



Imagem 3 – Acompanhamento com as alunas: utilização do material tátil para estudo

#ParaTodosVerem: Ao redor de uma mesa redonda, as duas alunas observam o material tátil tocando com os dedos. Ao lado, a tutora presencial explica o conteúdo do material.

Realizamos, junto às alunas, uma atividade de gravação de vídeo no estúdio de gravação, solicitado pela professora da disciplina de língua espanhola IV. A produção foi riquíssima e a temática escolhida pela aluna foi a cultura do México. Abaixo a imagem do estúdio de gravação com a aluna, nós da equipe de atendimento especializado e um servidor técnico em audiovisual:



Imagem 4 – Gravação da vídeo-aula da aluna para a disciplina de língua espanhola

#ParaTodosVerem: Dentro do estúdio de gravação, um fundo de lona azul, 4 pessoas presentes: a aluna posicionada para a câmera, a tutora em sua frente orientando a apresentação, o coordenador da gravação a direita da aluna segurando o papel do roteiro e atrás dele a tutora auxiliar.

E, ainda na perspectiva de atender os alunos com deficiência visual de forma inclusiva, participamos da Jornada de Diálogos sobre Acessibilidade e Inclusão – JORDAI de 05 a 07/11/2018, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Santa Cruz. Abaixo, a imagem da nossa participação na Jornada, a fim de disseminar nosso trabalho com a inclusão no ensino superior a distância do Campus e poder contribuir com os demais profissionais da educação.



Imagem 5 – Participação no NAPNE no JORDAI

#ParaTodosVerem: Atrás de uma mesa retangular, 5 pessoas apresentando slides para um evento. À direita o coordenador do NAPNE/EAD, ao seu lado o coordenador de TI, logo após o coordenador da DIPMAD e em seguida a tutora e a professora de educação inclusiva. Atrás deles os slides da apresentação e ao lado as bandeiras do Brasil e do RN.

Na ocasião, compartilhamos as estratégias utilizadas para o melhor desempenho das alunas, e através de minicursos e palestras, aconteceram formações a respeito do processo inclusivo, onde nos envolvemos nas oficinas voltadas para às pessoas com deficiência visual com foco na permanência dos alunos no curso, facilitando as aprendizagens. Os minicursos: Produção de materiais grafo-táteis para pessoas com deficiência visual, Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI) e Orientação e Mobilidade (OM), Massoterapia e Música Princípios Básicos da Audiodescrição. Neste sentido, também fizemos um curso de Ledor, Transcritor e Audiodescritor, tendo como mediadora a profa. Luzia Guacira – UFRN, nas dependências da Reitoria do IFRN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito do que foi apresentado, devemos reconhecer que ações políticas que estão sendo efetivadas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem favorecido acesso ao conhecimento para atender aos estudantes com deficiência visual no processo de inclusão.

Através da fala das alunas com NEE, podemos perceber que as mesmas têm avançado bastante depois de ter esse acompanhamento diretamente ligado aos professores e com a presença da tutora específica para as alunas, colaborando para que as adaptações curriculares sejam feitas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada uma das estudantes.

Enfim, continuaremos nessa perspectiva de sensibilização dos tutores/professores e demais profissionais do campus, conversando e mediando às relações entre eles e as estudantes, orientando as intervenções para adaptação curricular e acessibilidade das alunas com necessidades educativas e especiais.

Além disso, nossa missão é promover formações continuadas para esses profissionais, ofertando minicursos, oficinas e palestras sobre a temática, para que possam compreender e saber como lidar com a inclusão dos alunos NEE em suas salas de aula, sejam elas físicas ou virtuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. GIL, M. (org.). **Deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em 26 de março de 2019.

BRASIL. Decreto 5.622, 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em 26 de março de 2019.

_____. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996> **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União> Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 26 de março de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário a práticas educativas** _ São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (coleção Leitura).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 118p.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos – [et al.] organizadores. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas** - Cuiabá: EdUFMT, 2011.

RABELLO, O.C.P. **O deficiente visual e a Biblioteca Pública Estadual Luiz Bessa**. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v. 18, n.1, p. 39-60, mar. 1989.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física**. Natal: WP Editora, 2010.

INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS E AÇÕES DE MELHORIA NOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Tagma Angélica Nilson Becker ¹

Andreia Zanella ²

Patrícia de Sá Freire ³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo desenvolver um instrumento, na forma de questionário, que possibilite analisar como a avaliação em larga escala *Infant Toddler Environment Rating Scale Revise Edition* (ITERS-R), aplicada em 2015 de forma censitária pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, sob assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas, contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. O questionário proposto, foi desenvolvido com base na literatura e numa proposta de um sistema de monitoramento da Educação Infantil, alinhado à ferramenta PDCA (planejamento, execução, controle e ação), possibilitará coletar dados junto aos diretores dos núcleos de educação infantil, permitindo tanto conhecer a situação atual dos Núcleos de Educação Infantil nos diferentes itens propostos, bem como conhecer os processos e ações de melhoria desenvolvidos pelos núcleos depois da devolutiva dos resultados da avaliação ITERS-R. A versão atual do questionário passou pela análise e validação de especialistas da área, todas as profissionais envolvidas na análise do questionário possuem vasta experiência na educação infantil, agregando na qualificação do instrumento.

Palavras-chave: Avaliação, ITERS-R, Educação Infantil, Qualidade, Questionário.

INTRODUÇÃO

Estudar a História da Educação Infantil nos permite estabelecer relações com a história da infância e da criança. Compreender parte desta história nos revela que tanto as creches e jardins de infância, constituíram-se inicialmente como instituições de cuidado e somente mais tarde, como instituições de ensino. A Constituição Federal em seu artigo 206 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preveem, como direito público e subjetivo, o acesso à educação pública de qualidade, promovida pelo Estado e incentivada pela sociedade. Entre os

¹ Pós Graduada do Curso de Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação de da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, tagma.becker@prof.pmf.sc.gov.br.

² Professora Andreia Zanella: Doutora em Engenharia Industrial e Gestão pela Faculdade Engenharia da Universidade do Porto, andreia.zanella@ufsc.br, orientadora.

³ Professora Patrícia de Sá Freire: Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina, patriciadefreire@gmail.com, coorientadora.

princípios expostos na Constituição Federal que devem reger o ensino no Brasil está a "garantia do padrão de qualidade" (Art.206, Seção I, Capítulo III e Título VII) (BRASIL, 1988).

Percebe-se que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade está relacionada com o estabelecimento de requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A partir de 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a promover encontros e debates com gestores das políticas de educação, objetivando discutir e definir políticas para a Educação Infantil, resultando na publicação de vários documentos, entre os quais um intitulado "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação", no qual se definem como principais objetivos para a área: a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, a concepção de cuidado e educação como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil (BRASIL, 2003).

Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2010, a serem executadas pelos estados e municípios, mas prioritariamente pelos municípios. Com o objetivo de garantir uma base nacional comum e assegurar que sejam incluídos nas ações pedagógicas, foram estabelecidos os seguintes princípios:

(...) éticos (de autonomia, responsabilidade, respeito ao meio ambiente, diferentes culturas, de identidades e singularidades); políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática); e estéticos (da sensibilidade, ludicidade e da liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais) (BRASIL, 2010, p.16).

Em 2011 o MEC, através da portaria Ministerial nº 1.147/2011⁴, criou um Grupo de Trabalho responsável pela elaboração de subsídios para construção de uma sistemática de avaliação para a Educação Infantil, formado por representantes de associações de pesquisa, movimentos e instâncias de governo. Com o intuito de atender uma das metas do PNE:

Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014)

⁴ Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

Em 2012 foi produzido o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” pelo Grupo de Trabalho instituído através da Portaria nº 1.147/20113, do Ministério da Educação, com o intuito de “[...] subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 03). O sistema de avaliação da educação infantil não deverá colocar as crianças como foco desta avaliação no sentido de avaliar o seu conhecimento ou o seu desenvolvimento, mas sim as práticas educacionais existentes nos estabelecimentos, na perspectiva da garantia do direito das crianças melhorando a qualidade da Educação Infantil. A avaliação deve constituir-se em um instrumento que colabore, para a construção e a garantia de políticas e para o aprimoramento permanente da democracia e da garantia dos direitos humanos.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis propôs, em 2015, um estudo sobre a qualidade do atendimento em unidades de educação infantil. Para esse estudo, foi utilizado uma escala norte americana com versão adaptada *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (ITERS-R), que possibilitou avaliar a qualidade dos ambientes dos bebês e crianças pequenas com idades entre de 0 a 2 anos e 6 meses, faixa etária mais vulnerável física, mental e emocionalmente.

A pesquisa proposta no presente artigo, tem como objetivo desenvolver um instrumento, na forma de questionário, que possibilite analisar como a avaliação em larga escala realizada em 2015 contribuiu para a melhoria dos processos e ações dos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

O questionário proposto, desenvolvido com base na literatura e numa proposta de um sistema de monitoramento da Educação Infantil, permite tanto conhecer a situação atual dos núcleos de ensino nos diferentes itens propostos, bem como conhecer os processos e ações de melhoria desenvolvidos pelos Núcleos de Educação Infantil Municipal depois da devolutiva dos resultados da avaliação ITERS R realizada em 2015.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ITERS-R

A Escala *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS), é utilizada para avaliar a qualidade dos ambientes dos bebês e crianças pequenas com faixa etária de 0 a 2 anos e 6 meses, tendo 39 itens compostos de 455 indicadores, divididos em 7 sub escalas capazes de oferecer uma definição ampla de ambiente, incluindo aspectos referentes ao espaço físico, às interações,

ao cuidado, à rotina, à programação, entre outras, além de aspectos que podem contribuir para a melhoria da qualidade dos processos e ações nas unidades de Educação Infantil.

A Escala é sugerida por profissionais e pesquisadores da área como (FERRARI, 2003), (AGUIAR; BAIRRÃO; BARROS, 2002), pelo fato de incluir em seu roteiro vários componentes da qualidade presentes nos documentos orientadores oficiais da educação infantil. O foco da escala se dirige à experiência cotidiana das crianças no grupo, seguindo a hipótese de que essas experiências diárias são as que constituem as possibilidades de aprendizagem e relação.

Essa Escala foi revisada e editada em 2005 nos Estados Unidos, passando a ser denominada *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* – ITERS-R. Os objetivos das revisões foram a alteração e o acréscimo de itens, o acréscimo de indicadores de escores, a atualização dos conteúdos e dos formatos dos instrumentos, objetivando a melhor adequação deles para a avaliação da qualidade dos ambientes em culturas ocidentais. A avaliação de cada item é organizada em uma pontuação entre 1 a 7, que apontam, respectivamente, ambientes de qualidade do inadequado ao excelente. O instrumento de avaliação de qualidade norte-americano ITERS-R, permite a avaliação geral do que ocorre com adultos e crianças que compartilham um ambiente de educação infantil e dá aos professores a oportunidade de objetivar procedimentos e refletir sobre o seu trabalho, conforme aponta o Quadro 1.

Quadro 1- Escala *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS-R)

Visão Geral das Subescalas e Itens da ITERS-R		
<p>Espaço e Mobiliário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interno 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3. Recursos para relaxamento e conforto 4. Organização da sala 5. Exposição de materiais para as crianças <p>Rotinas de Cuidado Pessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Chegada/Saída 7. Refeições/ Merendas 8. Sono 9. Troca de Fraldas/ Uso do Banheiro 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança <p>Falar e Compreender</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Auxílio às crianças para compreensão da linguagem 13. Auxílio às crianças para uso da linguagem 14. Uso de livros 	<p>Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Motora fina 16. Atividade física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Brincadeira de faz-de-conta 21. Brincadeira com areia e água 22. Natureza/ Ciências 23. Uso de TV, vídeo e/ou computador 24. Promoção da aceitação de diversidade <p>Interação</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem 26. Interação criança-criança 27. Interação equipe-criança 28. Disciplina 	<p>Estrutura do Programa</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Programação diária 30. Atividade livre 31. Atividades em grupo 32. Provisões para crianças com deficiência <p>Pais e Equipe</p> <ol style="list-style-type: none"> 33. Estratégias para o envolvimento dos pais 34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe 35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe 36. Interação e cooperação entre a equipe 37. Estabilidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para o desenvolvimento profissional

Fonte: Harms, et al (2005).

O intuito da Rede Municipal de Florianópolis com a aplicação do instrumento ITERS-R era verificar a situação das creches. A avaliação foi conduzida pela equipe da Fundação Carlos Chagas em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os resultados apontaram o comprometimento da qualidade da EI em algumas subescalas, que tiveram resultados considerados mínimos ou inadequados.

A escolha deste tema está relacionada a dois fatores: em primeiro lugar, pela relevância que o estudo pode trazer de forma teórica e metodológica para a academia e em segundo lugar, do ponto de vista da contribuição prática, visando ampliar o debate e o uso da avaliação em larga escala como estratégia para a melhoria da qualidade na educação infantil do município de Florianópolis.

METODOLOGIA

Este artigo está relacionado a uma pesquisa considerada aplicada de abordagem qualitativa, de objetivo descritivo por meio de estudos bibliográficos, documentais e estudo de multicasos.

Nesta etapa da pesquisa foi elaborado um instrumento de coleta de dados baseado nas dimensões e nos itens que compõem a avaliação ITERS-R, aplicada nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis no ano de 2015, que investigou a avaliação da qualidade dos ambientes de turmas de creches. O instrumento elaborado, trata-se de um questionário desenvolvido com base na revisão da literatura e na proposta de um sistema de monitoramento da Educação Infantil sugerido pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014). O questionário proposto neste artigo possibilitará coletar dados junto aos diretores dos núcleos de educação infantil, de maneira a identificar quais foram as ações de melhoria realizadas nas unidades após as mesmas terem recebido os resultados de uma avaliação em larga escala realizada com o uso do instrumento ITERS-R.

ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DA PESQUISA

O questionário foi elaborado tendo como base a literatura e documentos oficiais que norteiam a qualidade da Educação no Brasil, na literatura as autoras Bhering e Abuchaim (2014) sugeriram alguns campos para monitoramento da educação infantil e os documentos oficiais que embasaram o estudo foram, os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009) e os

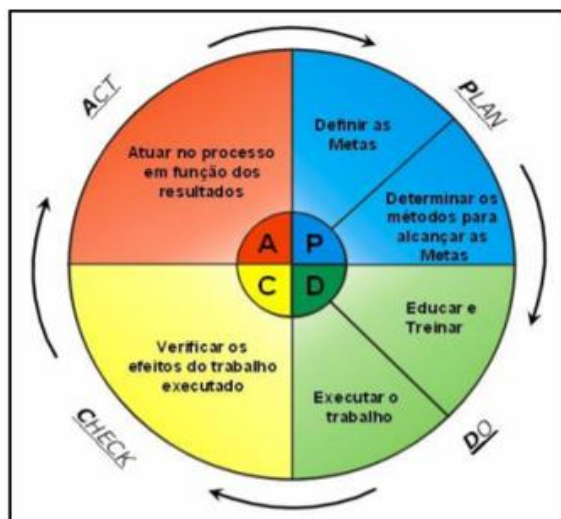
Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (2006).

A escolha deste tema está relacionada a dois fatores: em primeiro lugar, pela relevância que o estudo pode trazer de forma teórica e metodológica para a academia e em segundo lugar, do ponto de vista da contribuição prática, visando ampliar o debate e o uso da avaliação em larga escala como estratégia para a melhoria da qualidade na educação infantil do município de Florianópolis. Contribuindo de forma diagnóstica, a avaliação deve ser incorporada pela gestão como parte de um ciclo contínuo, integrador do complexo processo que organiza a melhoria da qualidade, e que envolve a direção, os professores, as crianças e a comunidade educativa. A implementação de melhoria contínua dos processos de uma organização pode ser garantida quando orientada por etapas, que englobam planejamento, acompanhamento e avaliação das ações ou atividades relacionadas aos processos.

Há um consenso entre os autores estudados que a avaliação não deve ser concedida como um fim, mas como um meio, uma instância que possa conduzir a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças, (CALDEIRA, 2000).

A utilização do Ciclo PDCA aumenta a eficiência das operações, criando uma cultura necessária para garantir a continuidade das melhorias, melhor controle dos processos e a participação dos funcionários na busca de novas oportunidades de melhoria para os processos (GONÇALVES, 2011). Segundo Xavier (1996), para que o controle da qualidade seja executado nas instituições de ensino, tem que se levar em conta o ciclo PDCA (planejar, executar, controlar e agir) para melhoria do serviço, conforme representado na figura 1.

Figura 1- Ciclo PDCA (Planejar, Executar, Controlar e Agir)



Fonte: Gonçalves (2011)

De acordo com Silva (2009), trabalhar a melhoria da performance é algo necessário para a sobrevivência das empresas. Quando se trata de uma Instituição de Ensino, essa melhoria pode e deve ser observada no sentido de melhoria contínua das suas atividades propostas.

INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A estruturação do questionário baseou-se nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, documento elaborado num esforço conjunto do Ministério da Educação (MEC) com a Secretaria de Educação Básica (SEB), da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o desafio de monitorar a avaliação da qualidade dos serviços prestados, fortalecer a cultura de avaliação no âmbito do sistema educacional e implementar no sistema de avaliação da educação nacional um instrumentos de avaliação da educação infantil. Esse documento dos Indicadores da Qualidade, é um instrumento de auto avaliação das instituições de educação infantil baseado em um processo participativo que possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009, p. 12).

Os Indicadores baseiam-se em sete principais aspectos considerados como parâmetros fundamentais que garantem uma boa qualidade na educação infantil, conforme representado no Quadro 02.

Quadro 02 - Dimensões da Qualidade da Educação Infantil

1. Planejamento Institucional

- 1.1. Consolidação da proposta pedagógica
- 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação
- 1.3. Registro da prática educativa

2. Multiplicidade de experiências e linguagens

- 2.1. Construção da autonomia
- 2.2. Relação da criança com o ambiente natural e social
- 2.3. Experiências para a construção do conhecimento do próprio corpo
- 2.4. Expressão por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
- 2.5. Experiências variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita
- 2.6. Identidade, valorização das diferenças e cooperação

3. Interações e Afetividade

- 3.1. Respeito à dignidade
- 3.2. Respeito ao ritmo
- 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses
- 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções
- 3.5. Interação entre crianças e crianças
- 3.6. Interação entre crianças e adultos

4. Promoção da saúde

- 4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável
- 4.2. Limpeza, salubridade e conforto
- 4.3. Segurança

5. Espaços, materiais e mobiliários

- 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças
- 5.2. Materiais variados e acessíveis
- 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

6. Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da escola

- 6.1. Formação inicial dos professores
- 6.2. Extensão universitária dos professores
- 6.3. Formação continuada
- 6.4. Condições de trabalho adequadas

7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

- 7.1. Respeito e acolhimento
- 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças
- 7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

Fonte: Brasil, 2009.

Os Indicadores da qualidade da Educação Infantil adotam uma concepção específica de qualidade, portanto, seus critérios de avaliação baseiam-se nos parâmetros que são considerados mais amplos. Os resultados devem servir como base para a elaboração de um plano de ação que busque melhorar cada vez mais as creches e pré-escolas que atendem às crianças em idade pré-escolar.

CRITÉRIOS PARA O ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITEM OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS

O documento intitulado “Critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2006), também serviu como base para a elaboração

do questionário, este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. Conforme apontado no Quadro 03.

Quadro 03 - Critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças

Critérios para a unidade creche

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Critérios para políticas e programas de creche

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança
- A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza

Fonte: BRASIL, 2006, p. 13 e 31.

CAMPOS PARA MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL SUGERIDOS PELAS AUTORAS BHERING E ABUCHAIM (2014)

Os campos mapeados pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014) também nortearam a elaboração do questionário, segundo as autoras, esses campos surgiram através de uma análise estatística realizada e da compilação de dados de diferentes fontes sobre o funcionamento da rede municipal de educação infantil do Rio de Janeiro, com o intuito de garantir avanços importantes na qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças.

Segundo as autoras, a garantia do efetivo direito à educação incluindo o acesso, permanência com aprendizagem e sucesso na escolarização dependem, da integração de

esforços e contribuições de todas as instâncias envolvidas, desde a gestão dos sistemas e das redes de ensino (Secretarias Municipais de Educação), a gestão das unidades escolares (diretores) e a gestão das práticas pedagógicas (professores).

Nesse sentido as dimensões propostas pelas autoras Bhering e Abuchaim (2014), serviram de embasamento conforme apresentado no Quadro 04.

Quadro 04 - Dimensões e Níveis de concretização do sistema de monitoramento.

DIMENSÃO	NÍVEIS DE CONCRETIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL		
	GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO	GESTÃO DAS UNIDADES ESCOLARES	GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Prédios e espaços	A construção de prédios escolares atende aos padrões básicos de infraestrutura previstos pelo MEC.	A gestão escolar garante que os espaços educativos funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas.	Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade da circulação dos bebês e das crianças em diferentes espaços da unidade escolar.
Estratégias de desenvolvimento profissional e condições de trabalho e carreira	O sistema de ensino prevê programas de formação continuada para todos da equipe pedagógica dentro da jornada regular de trabalho.	A gestão escolar organiza espaços e tempos adequados para a formação em serviço.	Professores e auxiliares participam com assiduidade dos momentos de formação continuada.
Estratégias para o envolvimento dos pais	O sistema de ensino prevê formas de articulação da política educacional com as demais políticas sociais de apoio e atenção às famílias (assistência social, saúde, habitação, segurança pública etc.).	As unidades escolares acolhem adequadamente as famílias que apresentam alta vulnerabilidade social, inscrevendo-as na rede de direitos e políticas sociais adequadamente.	Professores e auxiliares encaminham adequadamente, com a gestão escolar, os casos em que identificam alta vulnerabilidade social nas famílias das crianças ou situações familiares que colocam a criança em risco.
Organização do trabalho pedagógico	O sistema de ensino estabelece, divulga e dissemina proposta curricular com orientações para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas para toda a rede de ensino.	O projeto pedagógico da escola está alinhado com as diretrizes curriculares nacionais e com as orientações curriculares municipais estabelecidas para a educação infantil do município.	Professores e auxiliares elaboram o plano de atividades que desenvolvem com bebês e crianças pequenas ancorado nas orientações curriculares do município e no projeto pedagógico da unidade/escola.
Linguagem oral e escrita	O sistema de ensino assegura a existência de condições objetivas que garantam a circulação de diferentes suportes da linguagem escrita na escola (livros, revistas, jornais, computadores etc.).	As unidades escolares garantem que os diferentes suportes da linguagem escrita estejam acessíveis e em bom estado para a utilização pelos bebês e pelas crianças.	Professores e auxiliares oferecem às crianças momentos e situações bem planejados de contato com os diferentes suportes da linguagem escrita.
Atividades	Materiais, equipamentos e brinquedos são adquiridos regularmente para distribuição equitativa na rede.	As unidades garantem a distribuição de equipamentos, materiais e brinquedos para o desenvolvimento de atividades conforme previsto no projeto pedagógico da unidade.	Professores e auxiliares garantem que todas as crianças utilizem os equipamentos, materiais e brinquedos durante o desenvolvimento de atividades nos vários espaços da unidade.

Fonte: Bhering e Abuchaim (2014)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante que a avaliação em larga escala (ITERS-R), possibilite diagnosticar a qualidade da educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis e orientar intervenções para a sua melhoria. Segundo Becchi e Bondioli (2003), a avaliação da Educação Infantil pode contribuir para a reflexão de gestores e educadores sobre o trabalho desenvolvido nas unidades.

É possível realizar um processo de avaliação, utilizando uma série de instrumentos como diretrizes para o olhar e para identificar aspectos relevantes às práticas educativas.

Para Bloom (2008) a avaliação é um processo de coleta e análise de dados que fornecem aos gestores importantes informações, de modo a verificar se as atividades planejadas estão sendo implementadas de forma satisfatória. Essas informações auxiliam os gestores a refletir sobre seu trabalho e estimular a busca pela melhoria da qualidade (BECCHI; BONDIOLI, 2003). As avaliações em larga escala ou avaliações externas na educação infantil, têm como objetivo avaliar o sistema educacional, e não a criança em si. Seus resultados contribuem para a melhoria da gestão, pois fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias no sistema de ensino e nos Núcleos de educação infantil. Possibilitando ao gestor melhorias quando, seus dados são usados para repensar seus objetivos e as estratégias que serão usadas para alcançá-los. A avaliação deve ser concebida como uma oportunidade para refletir sobre o trabalho educativo como um todo, uma oportunidade singular para desenvolver estratégias que permitam a melhoria do serviço educativo, baseado na reflexão sobre as ações e os processos para melhorá-los.

Com base nas informações levantadas pela Fundação Carlos Chagas e nas devolutivas apresentadas às unidades procurou-se elaborar um instrumento baseado na revisão da literatura e no estudo das autoras Bhering e Abuchaim (2014) sobre o monitoramento da Educação Infantil Pública, focando em dimensões consideradas importantes para a incidência de intervenções e monitoramento, destacando ainda que os indicadores citados não se esgotam.

Nessa perspectiva, os quadros abaixo apresentam, na primeira coluna, as dimensões que compõem o instrumento, sendo elas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, falar e compreender, atividades, interação e estrutura do programa. Na sequência, mais duas colunas, a segunda coluna se refere às 23 questões, que buscam identificar a situação atual dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs) e a terceira coluna está representada por questões abertas, que procuram identificar as ações de melhorias planejadas e executadas após o Núcleo de Educação Infantil Municipal ter recebido os resultados da avaliação ITERS-R em 2016.

Na dimensão Espaço e Mobiliário são propostos indicadores que permitem observar aspectos, tais como: estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças, como aponta o Quadro número 5.

QUADRO 5 - Dimensão Espaço e Mobiliário

DIMENSÃO	SITUAÇÃO ATUAL	TENDO EM CONTA AS AÇÕES PLANEJADAS/EXECUTADAS APÓS O NEIM TER RECEBIDO O RESULTADO DA AVALIAÇÃO ITERS-R EM 2016
Espaço e Mobiliário	A construção do NEIM atende aos padrões básicos de infraestrutura previstos nos documentos oficiais.	Houve melhoria nos padrões de infraestrutura, quais foram as melhorias realizadas.
	O NEIM disponibiliza espaços educativos que funcionem plenamente e promovam interações e atividades adequadas.	Houve melhoria com relação aos espaços educativos, quais.
	O NEIM disponibiliza móveis em número suficiente na sala para atividades diárias (sono, higiene, alimentação, etc), estando em bom estado de conservação oferecendo segurança às crianças.	Houve melhoria com relação aos móveis, seu estado de conservação e que ofereçam segurança às crianças.
	O NEIM disponibiliza de materiais (almofadas, edredons, sofás, blocos de espuma, etc) que possam promover relaxamento e conforto às crianças.	Houve melhoria com relação a disponibilidade de materiais que possam promover relaxamento e conforto às crianças.
	Professores e auxiliares estabelecem, em sua rotina, a possibilidade dos bebês terem contato com materiais expostos como estratégia pedagógica (móviles, figuras, fotografias).	Houve melhoria com relação aos professores e auxiliares estabelecerem em sua rotina a possibilidade dos bebês terem contato com a exposição de materiais como estratégia pedagógica.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Na dimensão Rotinas de cuidado pessoal são propostos itens relacionados à promoção da saúde, segurança e bem-estar das crianças, conforme aponta o Quadro número 6.

QUADRO 6 - Dimensão Rotinas de Cuidado Pessoal

DIMENSÃO	SITUAÇÃO ATUAL	TENDO EM CONTA AS AÇÕES PLANEJADAS/EXECUTADAS APÓS O NEIM TER RECEBIDO O RESULTADO DA AVALIAÇÃO ITERS-R EM 2016
Rotinas de Cuidado Pessoal	O NEIM oferece algum treinamento/palestra para os profissionais que atendem crianças, incluindo boas práticas de higiene (lavar as mãos, manter limpo o espaço usado pelas crianças e adultos, troca de fraldas e uso do banheiro feitos adequadamente e prevenir proliferação de germes).	Foram executadas ações de melhoria com relação aos treinamentos/ palestras oferecidos para os profissionais que atendem as crianças, incluindo boas práticas de higiene.
	Em relação a hora do sono, existe um planejamento para esse momento? É permitido que as crianças que não querem dormir no horário coletivo tenham outras atividades (tal como ler um livro, brincar com jogos, ou desenhar).	Foram executadas ações de melhoria com relação ao planejamento da hora do sono

Professores e auxiliares participam com assiduidade dos momentos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal.	Foram executadas ações de melhoria com relação ao incentivo, ao aumento da participação do grupo de profissionais nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal
O NEIM demonstra preocupação em relação a qualidade nutricional e sanitária com que as refeições são oferecidas às crianças. Procura incentivar o consumo de frutas e hortaliças promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis	Foram executadas ações de melhoria com relação a qualidade da oferta das refeições. Procurando incentivar o consumo de frutas e hortaliças promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis
O NEIM em parceria com os profissionais adota práticas de intervenção junto às crianças no sentido de ajudá-las a seguirem as regras de segurança nos diferentes espaços da unidade escolar.	Foram executadas ações de melhoria com relação as práticas de intervenção na segurança das crianças.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Na dimensão Falar e Compreender são propostos indicadores que avaliam os estímulos dados às crianças no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas. Isto inclui a comunicação verbal, o uso de livros, dentre outros. Conforme está representado no Quadro número 7.

QUADRO 7 - Dimensão Falar e Compreender

DIMENSÃO	SITUAÇÃO ATUAL	TENDO EM CONTA AS AÇÕES PLANEJADAS/EXECUTADAS APÓS O NEIM TER RECEBIDO O RESULTADO DA AVALIAÇÃO ITERS-R EM 2016
Falar e Compreender	A Rede Municipal de Ensino busca disponibilizar materiais pedagógicos como livros apropriados para a faixa etária de 0 à 30 meses, incluindo livros de pano, de plástico e papelão resistentes com figuras adequadas a bebês, etc.	Foram executadas ações de melhoria com relação a disponibilização de materiais pedagógicos apropriados para os bebês.
	A equipe de profissionais do NEIM que trabalha com bebês desenvolve diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender.	Foram executadas ações de melhoria com relação aos diálogos na conversa com as crianças estimulando o falar e compreender.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Na dimensão Atividades são propostos indicadores relacionados aos materiais disponíveis, com relação à sua quantidade, adequação, variedade e quanto ao tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças. Conforme está representado no Quadro número 8.

QUADRO 8 - Dimensão Atividades

DIMENSÃO	SITUAÇÃO ATUAL	TENDO EM CONTA AS AÇÕES PLANEJADAS/EXECUTADAS APÓS O NEIM TER RECEBIDO O RESULTADO DA AVALIAÇÃO ITERS-R EM 2016
Atividades	O NEIM divulga e dissemina a proposta curricular com orientações para o trabalho pedagógico com bebês para toda comunidade educativa.	Foram executadas ações de melhoria com relação a proposta curricular da Rede Municipal que norteia o trabalho pedagógico, divulgando esse documento para conhecimento dos profissionais que trabalham no NEIM.
	A Rede Municipal de ensino disponibiliza ao NEIM materiais apropriados e diversificados como instrumentos musicais, aparelhos de som, CDs, tintas não tóxicas para pintura com o dedo, massinha de modelar, blocos em espuma de diferentes formas, cores e tamanhos, etc..., para que os professores e auxiliares possam desenvolver atividades com as crianças.	Foram executadas ações de melhoria com relação a disponibilização de materiais apropriados e diversificados.
	O NEIM disponibiliza de materiais para brincadeiras de faz-de-conta com as crianças (como panelinhas, bonecos, talheres, potes, copos, mamadeiras, roupas, fantasias, etc...).	Foram executadas ações de melhoria com relação a disponibilização de materiais para brincadeiras de faz-de-conta.
	O NEIM oportuniza às crianças vivências que aproximam elas da natureza.	Foram executadas ações de melhoria com relação a oportunizar às crianças vivências que aproximam elas da natureza.
	O NEIM possui aparelho de TV, Vídeo ou Computador para realizar atividades com as crianças.	Foram executadas ações de melhoria com relação a disponibilidade de recursos midiáticos (TV, DVD, etc...).
	O NEIM disponibiliza materiais que apresentam diversidade cultural que não reproduzam estereótipos e nem exteriorizam preconceitos.	Foram executadas ações de melhoria com relação a disponibilidade de materiais que apresentam a diversidade cultural.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Na dimensão Interação são propostos indicadores relacionados a qualidade das interações entre as crianças e entre adultos e crianças e as formas de supervisão adotadas pela equipe. Conforme está representado no Quadro número 9.

QUADRO 9 - Dimensão Interação

DIMENSÃO	SITUAÇÃO ATUAL	TENDO EM CONTA AS AÇÕES PLANEJADAS/EXECUTADAS APÓS O NEIM TER RECEBIDO O RESULTADO DA AVALIAÇÃO ITERS-R EM 2016
Interação	O NEIM promove as interações entre crianças/criança e criança/adulto.	Foram executadas ações de melhoria com relação as interações criança/criança e criança/adulto.

	Os profissionais do NEIM, procuram encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos e envolver ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas entre pares.	Com relação ao encorajar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos e envolve-las ativamente na resolução dos seus conflitos e problemas entre pares, foram propostas ações de melhoria.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Na dimensão Estrutura do programa o foco está na avaliação do ritmo da programação diária, as atividades livres e em grupos, a flexibilidade da programação de modo a atender as necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências. Conforme aponta o Quadro 10.

QUADRO 10 - Dimensão Estrutura do Programa

DIMENSÃO	SITUAÇÃO ATUAL	TENDO EM CONTA AS AÇÕES PLANEJADAS/EXECUTADAS APÓS O NEIM TER RECEBIDO O RESULTADO DA AVALIAÇÃO ITERS-R EM 2016
Estrutura do Programa	O NEIM se preocupa com a organização da rotina diária presente no planejamento dos professores, tendo uma sequência nas atividades previstas/ executadas com flexibilidade ao longo do dia.	Foram executadas ações de melhoria com relação a organização da rotina presente no planejamento dos professores, tendo uma sequência nas atividades previstas/ executadas com flexibilidade ao longo do dia.
	O Núcleo de Educação Infantil oportuniza atividades livres, supervisionando as interações.	Foram executadas ações de melhoria com relação a oportunizar atividades livres.
	O NEIM respeita o tempo e espaço das crianças. Contemplando em sua rotina o acolhimento, as refeições, a brincadeira, a higiene, o descanso e as idas ao parque.	Foram executadas ações de melhoria com relação a respeitar o tempo e espaço das crianças, contemplando em sua rotina o acolhimento, as refeições, a brincadeira, a higiene, o descanso e as idas ao parque.
	O NEIM representado por seus professores e auxiliares respeita e demonstra interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas.	Foram executadas ações de melhoria com relação ao respeito e ao interesse em inserir as crianças com deficiência nas atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

O instrumento referente aos quadros 5 a 10, trata das seis dimensões encontradas na avaliação ITERS-R, e seus indicadores buscam verificar se os resultados apresentados aos Núcleos de Educação Infantil contribuíram para a melhoria da qualidade. A versão atual do questionário passou pela análise e validação de especialistas da área, onde, algumas das profissionais também trabalham na rede municipal de ensino, todas as convidadas possuem vasto conhecimento sobre a educação, com foco na educação infantil agregando dessa forma na qualificação do instrumento. A coleta de dados se dará por meio da aplicação de um

questionário, contendo questões abertas e será respondido pelos diretores das unidades de Educação Infantil (EI).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de melhoria contínua dos processos de uma instituição pode ser garantida quando orientada por etapas, que englobam planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas aos processos. É fundamental o envolvimento de profissionais de todas as instâncias e níveis no processo de elaboração e definição das metas, na implementação e execução do trabalho e no acompanhamento e avaliação das ações.

A avaliação pode contribuir de forma diagnóstica, portanto, ela deve ser incorporada como parte de um ciclo contínuo, integrador do complexo processo que organiza a melhoria da qualidade nos Núcleos de Educação Infantil, a avaliação terá sentido apenas se incluir a voz de todos os principais protagonistas, envolvendo a direção, os professores, as crianças e a comunidade educativa.

Vale destacar que os indicadores que compõem o instrumento não se esgotam, mas estão relacionados a relevância e a pertinência em relação a realidade estudada e que se tornam elementos a serem priorizados na tomada de decisões. Tornando-se uma ferramenta de gestão importante para a concretização das melhorias. Apesar de o questionário ter sido desenvolvido para o contexto de Florianópolis, poderá ser adaptado para a aplicação em outros municípios em que a avaliação ITERS-R já tenha sido aplicada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C.; BAIRRÃO, J.; BARROS, S. **Contributos para o estudo da qualidade em contextos de creche na área metropolitana do Porto.** *Revista do GEDEI: Infância e Educação.* Investigação e Práticas, n.5, p.7-28, dez. 2002.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A (Orgs.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.* Campinas: Autores Associados, 2003.

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos.** *Estudos em avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-98, maio/agosto. 2014.

BLOOM, S. S. **Violence against women and girls: a Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators.** *United states agency for International Development (Usaid)*, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

_____. ***Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças***. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. ***Indicadores da qualidade na educação***. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Educação Infantil : Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALDEIRA, A. M. S. **Ressignificando a avaliação escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte. PROGRAD/UFMG, p. 122-129 (Caderno de Avaliação, 3). 2000.

FERRARI, M. ***Um percurso de formação em Pistóia***. In BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (orgs.) *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003. p.7-36.

GONÇALVES, Adriano. ***A utilização da metodologia do ciclo PDCA no gerenciamento da melhoria contínua***. São João Del Rei, 2011.

HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. ***Infant/toddler environment rating scale. rev. ed.*** New York: Teachers College, 2005.

SILVA, D. F. A. ***Modelo de maturidade de processos de gestão acadêmica em Instituições Privadas de Ensino Superior***. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2009.

XAVIER, A.C.R. ***Em busca de um novo paradigma gerencial para as instituições de ensino superior: a gestão da qualidade total***. Estudos. Brasília: Abmes, 15, 1996.

INVESTIDURA NEOLIBERAL NO BRASIL: DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (2016 a 2019)

Geisa Carla Gonçalves Ferreira¹
Giseliane Medeiros Almeida²
Vanessa Sátiro dos Santos³

RESUMO

Este artigo problematiza o neoliberalismo e conservadorismo no âmbito da educação e políticas públicas no Brasil, durante o período de 2016 a 2019. Sob a epistemologia crítica em educação delinea-se argumentos sobre os impactos da investidura desses processos e os seus desdobramentos em torno das reformas governamentais e seus impactos sob as políticas educacionais. O percurso metodológico diz respeito a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e análise documental, a partir da qual destacamos que as políticas em curso no âmbito da educação representam um retrocesso aos caminhos construídos sob o pilar da democracia e cidadania. No atual governo, com o anúncio de cortes e reformas na educação, materializa-se os posicionamentos de autores como Marx (1993), Frigotto (1995), Neves (2005) et al. ao proferirem em torno da expansão do capital e o projeto desenvolvimentista com foco para a classe dominante, por meio de um aparelho estatal que vem intensificando com seus instrumentos legais respaldados pela ideologia neoliberal que atinge toda a população a partir de suas reverberações para a vida materialmente construída. Consideramos que a proposta do atual governo não contempla as especificidades sociais e econômicas da classe trabalhadora. Por fim, este artigo apresenta uma iniciativa emergente de ativismo acadêmico, político e social de resistência a uma ordenação política educacional mercantilista, segregatória e estereotipada que não nos representa enquanto especialistas da educação, comprometidas com o processo de crescimento e revolução de mentalidades.

PALAVRAS- CHAVE: Investidura neoliberal; Brasil; Políticas educacionais;

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) - geisacarla2420@gmail.com

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) - gisele_ufal@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL) – vanessasatiro82@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar em educação sob a égide do neoliberalismo é descortinar as interfaces da sua orientação política, econômica e social, ratificando problematizações em torno da realidade e sua investidura frequente no que concerne a mercantilização e conservadorismo educacional.

Destarte, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos da investidura conservadora neoliberal entre os anos de 2016 e 2019 no âmbito das políticas públicas em educação, percebendo os desdobramentos das propostas de reformas educacionais. Delineiam-se como objetivos específicos as seguintes estratégias de reflexão e produção teórica: compreender a crise do Estado na contemporaneidade, destacando seus impactos nas políticas educacionais; Perceber como a investidura conservadora neoliberal entre os anos de 2016 a 2019 atinge a educação no âmbito das políticas públicas educacionais; Destacar os desdobramentos das propostas de reformas educacionais do governo Bolsonaro e suas implicações no âmbito da educação nacional, evidenciando sua relação com o neoliberalismo conservador.

Assim, buscamos refletir sobre os impactos desse novo cenário político para a educação pública no Brasil, compreendendo e problematizando os direcionamentos que serão dados às políticas públicas educacionais.

Vale ressaltar que o marco temporal escolhido entre os anos de 2016 a 2019, se deu a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff que ocorreu em abril do ano de 2016, passando pelo governo de Michel Temer 2016 a 2018 e o atual governo de Jair Bolsonaro com início em janeiro deste ano, afim de evidenciar os impactos das políticas educacionais e sua relação com a investidura conservadora neoliberal.

O percurso metodológico para este trabalho parte da abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico e documental que tratam das políticas públicas educacionais no Brasil. É uma pesquisa qualitativa, tendo que as “políticas públicas consistem em um campo do saber em construção” (DIÓGENES, 2014, p. 45).

Para corroborar com esta discussão recorreremos aos estudos de Diógenes (2014), que apresenta um estudo do campo histórico e epistemológico das políticas públicas no Brasil, Frigotto (1995) vai contribuir com a discussão sobre neoliberalismo, mostrando que a compreensão da realidade social, não leva em conta as relações de poder e as relações de força, Neves (2005), vem enfatizar estas políticas como um instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, Zorzetti

eBarros (2009) defendem que o interesse do capital é qualificar minimamente o trabalho, outros teóricos que corroboram com as ideias defendidas desta temática.

Concomitantemente, o trabalho torna-se viável e emergente, considerando que a investidora conservadora neoliberal é uma constante contemporânea, sendo de suma importância problematizar e desmistificar tais estratégias governamentais que buscam consolidar estratégias mercantilistas na educação proferindo justificativas alevisivas e falaciosas que buscam, na maioria das vezes, um conformismo populacional.

CRISE DO ESTADO E O NEOLIBERALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Partiremos de uma perspectiva crítica, analisando a relação do Estado com o processo de globalização, objetivando compreender as contradições que estão postas para o Estado nos marcos do projeto neoliberal que se implementa no Brasil na década de 1990.

Na atualidade, compreender a relação entre o Estado e a globalização se faz presente no mundo capitalista contemporâneo. A literatura especializada indica que há visões moderadas sobre o processo de globalização. São análises que chegam até a negar os impactos deste processo. Mas, o fato é que, mesmo diante dos diversos olhares sobre a temática, Forjaz (2000) afirma que há um esforço em ajustar a população às supostas determinações desse “mundo global”. Gadotti (2000, p.3) considera que,

Ainda não se tem idéia clara do que deverá representar, para todos nós, a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação.

A leitura marxista sobre a concepção de Estado afirma que esse é classista, ou seja, representa os interesses de uma classe, não da sociedade como um todo.

Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantir recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX, 1993, p.98).

Behring (2008, p. 32) considera que em Marx há o núcleo “ontológico e categorial para uma crítica da sociedade burguesa”, no entanto, para ela “o desafio é entender o que muda no capitalismo contemporâneo, o sentido das transformações econômicas e sociais em curso – a condição geral da luta de classes – e as novas requisições para a intervenção do

Estado”. Assim, faz-se necessário analisar o Estado a partir das relações entre as forças de produção e a divisão social do trabalho.

A década de 1930, com o Estado Novo, “adere às forças produtivas de uma nova classe social, a burguesia, unificando-se inicialmente a ela no plano político.”(BONETI; GUIDINI, 2011, p.16619).

Nesse sentido, os autores consideram válidas as análises que apontam que as políticas implementadas no Brasil da década de 1930 partem de “uma política estatal voltada para o jogo e confluência de interesses das classes dominantes”. (BONETI; GUIDINI, 2011, p.16619). Ou seja, desde o início do século XX que há uma configuração de dominação de classes, provocando desigualdades sociais e desajustes no desenvolvimento humano, político e social no Brasil.

Destarte, é na década de 1970 que o mundo passa por um processo complexo e intenso do chamado “capitalismo global”, ou globalização, processo esse fruto das quedas das taxas de lucro dessa década. Assim, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma revolução tecnológica e organizacional. Funda-se uma nova relação com o mundo do trabalho, de produção flexível, que impacta diretamente na força de trabalho. Behring (2008, p. 59) coloca que “os Estados nacionais têm dificuldades em desenvolver políticas industriais, restringindo-se a tornar os territórios nacionais mais atrativos às inversões estrangeiras. Os estados locais convertem-se em ponto de apoio das empresas”.

Backer (2005) ao reafirmar que há uma crise resultante desse processo de globalização, destaca que há três perspectivas a serem discutidas sobre a configuração desta crise. Assim, apresenta que,

A primeira perspectiva decorre da lógica do chamado Consenso de Washington acerca da globalização neoliberal baseada na economia privada. A segunda analisa o Consenso de Washington a partir de uma perspectiva mais tradicional do direito público. A terceira leva em consideração o atual quadro analítico em certos países em desenvolvimento, bem como a posição de grandes instituições religiosas ocidentais, sob a forma de uma crítica moral da globalização econômica liderada pelo Ocidente.

“A lógica interna do atual processo de globalização, muitas vezes denominado “Consenso de Washington”, aponta para o fim do Estado como principal forma de organização do poder, e a sua substituição por um sistema difuso constituído por esferas de direito privado”, conforme acrescenta Backer (2005, p.257).

O Consenso de Washington indica o crescimento econômico pelo viés da globalização econômica, com apoio financeiro do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse sentido, “O Estado se torna vazio, parte de um sistema global em

que o poder organizacional é transferido e compartilhado entre um novo conjunto de atores.
”Backer (2005,p.258).

De acordo com Bavaresco (2001, p.1) “O fenômeno da globalização põe em crise a teoria da soberania moderna, porque o Estado-Nação forjado a partir da autonomia soberana não consegue mais controlar e proteger o seu território [...]”. Ainda segundo o autor, os elementos clássicos que compõem o Estado-Nação são: território, povo e soberania, sendo a soberania o elemento determinante dos três. O território é elemento que delimita ação do estado soberano, sendo terrestre, marítimo ou aéreo. “O princípio de impenetrabilidade afirma que o Estado tem o monopólio de ocupação de determinado espaço. ”O povo é a população que configura o Estado. “Todos os que integram o Estado por meio da vinculação jurídica permanente, adquirem a condição de cidadãos”. Bavaresco (2001, p.78).

Finalmente, a soberania é una, indivisível, inalienável e imprescritível. Ela é una, porque não se admite num mesmo Estado a convivência de duas soberanias. É indivisível, porque se aplica à universalidade dos fatos ocorridos no Estado, sendo inadmissível a existência de várias partes separadas da mesma soberania. É inalienável, porque aquele que a detém, desaparece, quando fica sem a mesma, seja o povo, a nação ou o Estado. É imprescritível, porque jamais seria superior, se tivesse prazo certo de duração. Todo poder soberano aspira a existir permanentemente e só desaparece, quando forçado por uma vontade superior.

Para Boneti e Guidini (2011, p. 16618) o Estado “nasce” como um núcleo “impenetrável”, ou seja,

Partindo desse núcleo, as diferentes classes dominantes agem e definem as políticas, influenciando nas tomadas de decisões e ditando os rumos políticos, econômicos e sociais da nação. Evidencia-se, portanto, uma inicial divisão entre o núcleo do Estado – classes dominantes e poder - e as demais forças produtivas que alavancam o funcionamento desse mesmo Estado: ossatura material em relação às divisões sociais do trabalho.

É na década de 1980 e 1990 que assistimos no Brasil ao fortalecimento do projeto neoliberal. É um projeto que tem como fundamento a descentralização das funções do Estado, propugna a redução intervencionista do Estado. Ibarra (2011, p. 239) acrescenta que o projeto neoliberal

Exalta as virtudes abstratas do mercado, os prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação. Crítica, em contrapartida, a intervenção estatal e a própria política, taxando-as de perniciosas e ineficientes.

Na ordem social interna dos países o Neoliberalismo há uma “supressão do protecionismo, da política industrial e de outras formas de intervencionismo estatal, unida às privatizações e à abertura de fronteiras. ” Ibarra (2011, p. 240). Esse modelo privatista e anti-estado trouxe impactos profundos nas políticas educacionais no Brasil.

NEOLIBERALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

As políticas públicas fazem parte da luta de classes própria da sociedade capitalista, são as forças antagônicas que fazem as políticas públicas surgirem ou não, é a classe trabalhadora organizada que faz com que as políticas sejam ou não pautas de debates e ações por parte do Estado.

A partir da década de 1990, com o capitalismo financeiro internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender ao novo projeto de sociedade burguesa, que passa a requerer um novo tipo de homem/mulher e trabalhador(a). Nesse sentido, segundo Neves (2005), o aparelho estatal vem intensificando, com seus instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, de modo que programa posturas e práticas condizentes com essa lógica capitalista.

Emerge desse contexto um redirecionamento das políticas educacionais, para os diversos níveis e etapas, a fim de atender a nova lógica de recomposição do sistema do capital, priorizando assim, uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Sob essa ótica, na década de 1990 organismos multilaterais, como Banco Mundial, em uma conferência denominada “Conferência de Educação para Todos” formularam algumas orientações para os rumos da educação nos países da América Latina, incluindo o Brasil, e Caribe que limitou a Educação Básica “a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador”. (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3286).

Além disso, esses organismos internacionais elegeram a educação como instrumento primordial para a melhoria da rentabilidade econômica desses países, bem como para justificar a ineficácia quanto ao crescimento econômico deles.

Sobre tal justificativa destacamos a narrativa de três momentos em que a política educacional brasileira vivenciou os argumentos maciçamente para dentro de suas engrenagens no tocante ao atendimento da lógica de recomposição do sistema do capital. Vejamos na sequência a seguir:

Quadro 1: Proposições dos documentos multilaterais para as políticas educacionais 2016 a 2019

UMA PONTE PARA O FUTURO (PMDB, 2016)	UM AJUSTE JUSTO (BM, 2017)	LEI DE ORÇAMENTO FISCAL (BRASIL, 2019)
<p>“As despesas públicas primárias, ou não financeiras, têm crescido sistematicamente acima do crescimento do PIB, a partir da Constituição de 1988. Em parte estes aumentos se devem a novos encargos atribuídos ao Estado pela Constituição, muitos deles positivos virtuosos, na área da saúde, da educação e na assistência social”.</p> <p>“Durante certo tempo houve espaço para a expansão da carga tributária e evitaram-se grandes déficits. Como também houve um certo crescimento econômico que permitiu aumento das receitas fiscais.</p> <p>“O crescimento automático das despesas não pode continuar entronizado na Constituição, sem o que o desequilíbrio fiscal se tornará o modo padrão de funcionamento do Estado brasileiro”. (PMDB, 2016, p. 6).</p>	<p>“Reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal”.</p> <p>“A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPP's no Ensino Básico”. (BM, 2017, p. 141).</p>	<p>“A perda real acumulada da pasta entre 2015 e 2018 é da ordem de R\$ 17,6 bilhões (14,1%) e, nesse cenário, as despesas na Educação Básica caíram no dobro da velocidade em relação à Educação Superior e Profissional — quedas de, respectivamente, 11,0% e 4,7% entre 2015 e 2017 conforme dados recentemente divulgados pelo Tesouro Nacional. Trata-se de um contrassenso: o maior desafio do Brasil hoje é o de garantir acesso, permanência e aprendizagem na Educação Básica aos 43 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos”. (BRASIL, 2019, p. 18).</p>

Fonte: Sistematizado pelas autoras (2019).

Consoante ao quadro analítico sistematizado a partir de documentos oficiais que compreendem a lógica de multiplicação das orientações multilaterais para as políticas educacionais na ambiência no estado brasileiro, percebemos que tal política, especificamente, vem se colocando como um espaço privilegiado de atendimento aos interesses do capital, propostos nos fragmentos sintéticos que destacamos e em outros ditames que adensam a disseminação da axiologia globalizante do sistema do capital. Em outras palavras, participa como aparelho privado na garantia da hegemonia da classe dominante do projeto em curso, muito embora, neste percurso recente, seja possível ter vislumbrado um horizonte plurifacetado de avanços e retrocessos. Observemos seus delineamentos a diante.

DESDOBRAMENTOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E CONSERVADORAS

Na contemporaneidade muito se tem falado de conservadorismo da educação e de uma possível retomada de valores neoliberais, aos quais estavam prescritos no plano de governo para a campanha eleitoral falando-se de uma possível “inversão de prioridades”. Concomitantemente é importante destacar do que se trata a educação conservadora e a investidura neoliberal no âmbito das teorias da educação e tendências pedagógicas.

O pensamento conservador⁴ de acordo com Correia (2013, p. 80) designa a postura daquele que busca “[...] a manutenção e a continuidade da ordem estabelecida, sem se dar ao ‘exercício do senso crítico’, o que leva a assumir a recusa à possibilidade de ocorrer mudança, inovação ou transformação”.

Desta forma, o conservadorismo no âmbito da educação expressa a visão política durante os anos de 1990 e as reformas educacionais que estabelecem relação com as posturas progressistas e tecnicistas, traremos aqui uma breve discussão em torno das teorias e tendências da educação a fim de refletir em torno do pensamento conservador e neoliberal inculcado na educação e, por conseguinte, nas políticas públicas.

Saviani (2006) apresenta conceitos da educação a partir do que ele chama de teorias não-críticas, relativas a pedagogia tradicional (professor transmite e o aluno assimila), a pedagogia nova (a educação como instrumento de correção da marginalidade, ensinar a aprender a aprender, professor como estimulador e orientador) e a pedagogia tecnicista (formar para o mercado de trabalho através de meios e técnicas). As teorias crítico-reprodutivistas relacionadas as teorias do sistema de ensino como violência simbólica (classe dominante exerce o poder), escola como aparelho ideológico do estado (Deriva de Althusser, delineando a escola como instrumento da burguesia para garantir e perpetuar seus interesses) e a teoria da escola dualista (escola dividida em burguesia e proletário, com duas funções básicas de força de trabalho e inculcação da ideologia burguesa). Por fim, propõe uma teoria crítica da educação.

Tomando como critério de criticidade e a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não- críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aqueles do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a

⁴De acordo com Rohmann (2000) apud Correia (2013, p. 80), “o conservadorismo é um termo criado em 1820 pelo escritor francês Chateaubriand, em meio à proposta de restauração política defendida em seu jornal”. De maneira que com a Revolução Francesa, foi ganhando projeção cada vez mais pronunciada.

forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de teorias “crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2006, p. 5)

As teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas são instrumentos de uma educação conservadora, as quais se equiparam com as tendências pedagógicas descritas por Libâneo (1990), relativas a tendências pedagógicas liberais (não críticas) e das tendências pedagógicas progressistas (críticas).

O primeiro abarca as tendências: liberal tradicional, liberal renovada progressista (construtivismo), não diretiva (centrada na pessoa) e a tecnicista (vigente no Brasil durante o regime militar). O segundo compreende as tendências: progressista libertadora (de Paulo Freire), a progressista libertária (de pessoas identificadas com o anarquismo) e a crítico social dos conteúdos (defendida por Libâneo). (CORREIA, 2013, p. 82).

As tendências descritas por Libâneo (1990) também se enquadram como conservadoras. Nesse cenário, Silva (2003) aborda três teorias curriculares para a prática pedagógica: tradicional, crítica e pós-crítica. Sob essa perspectiva Luckesi (1989) apresenta uma estratégia do que seria a transformação pelo o que chama de forjar o sistema diariamente no âmbito da educação escolar.

Todavia, Azevedo (2001), em educação como política pública, afirma que o estado favorece o capital, e ao invés de defender os interesses públicos defendem os interesses da classe dominante, é uma ordenação política que visa o capitalismo,

[...] a noção de política pública deve incluir todas as ações do governo- e não apenas as intenções estabelecidas pelos governos ou pelos funcionários [...] nós devemos considerar a não- ação do governo – o que o governo, escolhe não fazer como política pública. (AZEVEDO, 2001, p. 26).

Deste modo, apesar desta ser uma discussão muito ampla, a imposição do capital influencia no modo como os alunos aprendem e como os educadores podem educar. Mészáros (2009) expressa uma crítica à educação que deveria ser uma alavanca de mudança, mas tornou-se instrumento da sociedade capitalista, fornecendo conhecimentos necessários apenas para a produção de um conhecimento mecânico, legitimando os valores dominantes, tornando-se uma peça da acumulação do capital, reproduzindo o sistema de classes, é o processo de mercantilização da educação que fornece consenso e conformidade, uma abordagem de educação elitista que se diz democrática, mas têm reproduzido um conservadorismo latente e estigmatizante.

Canário (2006) destaca que é preciso reinventar a organização escolar, considerando os aspectos informais do cotidiano onde a escola está inserida, pois a escola não é o único

local que se aprende, é fora dela que aprendemos a maioria do que sabemos. Libâneo (2009), por sua vez, destaca que é preciso considerar esses elementos informais de cada aluno, para que se tenha o sucesso dos mesmos, com a participação de todos. Onde a escola não seja apenas um somatório de professores e alunos, mais um somatório de aprendizado. Segundo ele, devemos resistir as forças conservadoras, ou seja, aquilo que já está estabelecido, nas instituições escolares,

[...] é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar, como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes. (LIBÂNEO, 2009, p. 328).

Desta forma, o conservadorismo no âmbito da educação expressa o neoliberalismo, ao qual têm intensificado o seu poder em escala mundial, apresentando mudanças no campo econômico, social, cultural e, por conseguinte, educacional. “No Brasil, essas orientações têm impactado principalmente os serviços sociais como a educação, com influências nas propostas de programas de governo e nas políticas educacionais, que além de incorporarem essas orientações estabelecem regulamentações no campo legal” (CARDOSO, et al., 2015, não paginado).

Trata-se da educação como um direito social fundamental que vem sendo ameaçada pela política estatal vigente conservadora e mercantilista,

O projeto neoliberal de educação advém do aprofundamento do liberalismo, considerado uma vertente do capitalismo, que orienta novos rumos liberais para fortalecer o projeto do capital, sem necessariamente romper com ideários anteriores aos moldes dessas orientações, haja vista que, os programas de governo que encaminham as políticas de Estado, reajustam os serviços sociais para atender a produção capitalista (CARDOSO, et al., 2015, não paginado)

O liberalismo clássico foi sendo modificado pelo avanço do capitalismo, e com base nessa economia política surge a “democracia utilitarista”, essa que aqueles que estão no poder defendem apenas seus interesses individuais, defendendo a neutralidade do estado, para assim privatizar instituições públicas, defendendo a não participação do estado na economia.

O estado deveria ser o guardião dos interesses públicos, entretanto fornece falsas compreensões em torno do que seria um bem-estar comum. Contudo, trata-se de um jogo discursivo que engana e serve somente para o estado ampliando a economia do mercado.

Nesse cenário a disputa pela educação tem sido tratada no Brasil como objeto de subordinação ao capital. Assim, de acordo com Frigoto (1995), a educação passa a ser compreendida como um campo de disputa de classes.

Nessa perspectiva, a educação tem sido regida pelas orientações neoliberais, que buscam fortalecer o sistema capitalista e manter privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões do país. Ao mesmo tempo, ocorre um processo de resistência por meio de lutas em defesa sistemática da educação pública, gratuita e de qualidade que venha incorporar as políticas públicas educacionais para o país. (CARDOSO, et al., 2015, não paginado).

Isso adentra no contexto escolar que passa a vigorar a competitividade e a meritocracia, de modo que a prática pedagógica se centra nos resultados que serão alcançados e não na aprendizagem e desenvolvimento crítico dos alunos, que são princípios da gestão democrática e participativa, onde todos são importantes na consolidação da escola.

Diante disso, compreende-se que os impactos do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal têm atingido não só a educação, mas, outros direitos públicos essenciais. A violação de direitos, implica, muitas vezes, em retrocessos dos direitos sociais e, de alguma forma, traz à tona as mazelas do sistema capitalista, que a cada dia se intensificam, exigindo reação organizada dos que buscam a garantia dos direitos sociais, como o da educação. (CARDOSO, et al., 2015, não paginado).

Compreender a educação e o impacto do neoliberalismo e conservadorismo em sua estrutura, requer uma contextualização, na medida em que se faz necessário politizar a discussão sobre educação, ampliando possibilidades de compreensão e questionamentos por aqueles que fazem a escola, considerando que as influências neoliberais incidem significativamente em todos os atores que compõem o corpo escolar, reduzindo os saberes, papéis e sentido da educação a interesses do capital. “Nesse cenário de desafios à educação, coloca-se a necessidade de reação às investidas do capital [...]” (CARDOSO, et al., 2015, não paginado).

Assim como afirma Cardoso et al. (2015) se faz necessário resistir a investidura conservadora neoliberal no âmbito da educação, entretanto na atualidade tais estratégias de intensificação do capital se fazem presente no cenário político, econômico, social e educacional. Considerando que, “[...] vale afirmar que a educação é bem mais do que instrução e, por isso, não pode se resignar diante desse tratamento político, nem se conformar diante das pressões, para que forme apenas para o mercado de trabalho e para um modelo único de cidadania”. (CORREIA, 2013, p. 88).

A Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241), atual Emenda Constitucional 95⁵ (EC 95), que congelou os gastos públicos por 20 anos, é um exemplo de

⁵Socialmente conhecida como “PEC da Morte” dada sua contribuição sistêmica para o aprofundamento das desigualdades sociais ante a contenção sem precedentes na história dos gastos públicos.

política pública que reflete o neoliberalismo na educação, uma vez que, vai significar atraso para a sociedade brasileira, principalmente, para os menos favorecidos, visto que esta proposta interfere diretamente nos recursos para as políticas básicas de saúde e de educação.

As políticas públicas educacionais contextualizam uma temática que vem sendo bem exploradas nas últimas décadas do século XXI, e enfrentando dificuldades para sobreviver aos ataques do sistema capitalista que se impõe nos últimos anos aqui ano Brasil para manter sua ordem universal. Propomos analisar os impactos das políticas educacionais para a sociedade brasileira e verificar para quê e para quem foram estas medidas no cenário político, econômico, educacional e social, dentre elas, a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241), que congelou os gastos públicos por 20 anos.

Segundo Diógenes (2016, p. 18) “no atual estágio do capitalismo mundial, os países periféricos são pressionados para assumirem políticas públicas de austeridade fiscal, minimização do Estado no provimento de políticas públicas de corte social e ausência desse no financiamento de políticas públicas que favoreçam o trabalho e não o capital”. Isto mostra que a classe dominante procura retomar o poder de todas as maneiras, nem que para isto sacrifique quem menos tem. Fica claro que a economia feita é para atender uma determinação dos organismos internacionais, que procuram privilegiar as classes dominantes.

Neste interim destacamos a Reforma do Ensino Médio é outra política educacional que ganhou força com o governo Temer, mas desde a década de 1990 que já discutiu sua implementação. Esta reforma surge a partir de um olhar neoliberal em que defende,

[...] a escola brasileira tem se mostrado incompetente para atender à massa de alunos que nela ingressa. A repetência, a evasão, a qualidade do trabalho docente e outros fatores têm sido apontados, em diferentes estudos, como responsáveis pela situação degradante do nosso ensino em todos os graus” (VALLE, 2009, p. 255).

Com base nesses argumentos que o governo procura convencer à sociedade de que é necessário haver uma reforma no ensino médio. No entanto, esta serve apenas para atender ao mercado capitalista. Isto é reafirmado por Diógenes (2016, p. 21) ao afirmar que “as políticas públicas de educação no Brasil têm sido marcadas pela ação ofensiva dos lobistas que defendem no Congresso Nacional os interesses relacionados ao mercado”. Dessa maneira, a reforma do ensino médio é destinada a um determinado grupo financeiro e determina também o sujeito que poderá seguir os estudos e quem não poderá.

Em relação ao que se propõe com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traça uma proposta que, segundo técnicos do Ministério da Educação pode superar a fragmentação das políticas educacionais, esta surge para separar de vez as pessoas que fazem

parte da elite das que são pobres, como afirma Diógenes (2016, p. 21), “ou pensamos em uma educação emancipatória para a classe trabalhadora e destituída de direitos históricos ou teremos uma perpetuação do domínio da classe dominante sobre a dominada”. O que nos resta é resistir aos encantos dessa elite devastadora.

[...] resta para nós o enfrentamento do desafio de defender uma sociedade na qual reine a justiça e a liberdade. Essa pode ser nossa nova utopia, na esperança não reduzida a uma simples quimera, mas como o possível de que somos capazes- sobretudo nós, fartos de conservadorismo social, político, ético educacional (CORREIA, 2013, p. 88).

No ano de 2010, elegeu-se na República Federativa do Brasil a primeira mulher presidente do país, Dilma Vana Rousseff. Embora a conjuntura internacional do período de campanha eleitoral tenha dado indícios da crise econômica mundial que estava começando a eclodir na política de capital financeiro, no Brasil respirava-se uma atmosfera otimista quanto à realização do terceiro mandato dos governos petistas.

As políticas sociais foram cada vez mais reivindicadas pela sociedade civil, em virtude da última década de acesso às políticas compensatórias, que construíram, conforme Santos (2016, p. 91), a concepção da “educação enquanto fator de produção”. As principais ações da gestão de Dilma materializaram a política de continuidade petista.

Tal política de continuidade espalhou-se a partir do ano de 2010 em diversas ações que consolidaram o compromisso nacional com a educação profissional. No entanto, desde a segunda metade da década de 1990, já é possível observar reformas com a finalidade de recrudescer a ambiência brasileira, colocadas por Frigotto (1995) como mudanças recentes no processo de trabalho e na produção.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), aprovado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, deu à formação profissional no Brasil uma nova faceta institucional, que “compreendeu a emergência de novas tecnologias de gestão e produção, desenvolvidas num cenário político e ideológico dominado pelos pilares do neoliberalismo” (PAZ e OLIVEIRA, 2015, p. 107). Das transformações advindas da reforma do Estado, a formação profissional foi um elemento relevante, e, por conseguinte, na gestão de Dilma, o domínio das teses da qualidade total, da formação flexível e da formação polivalente para a massa de trabalhadores esteve bem presente.

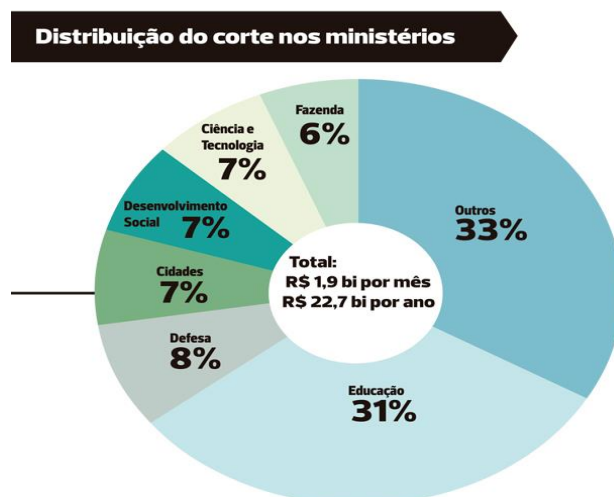
Com a finalidade de consolidar estas teses no final do primeiro governo Dilma, fora instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O programa oferece bolsas integrais para estudantes com renda familiar de até um salário mínimo ou de 50% para

aqueles com até três salários mínimos, sendo insuficiente para romper plenamente as barreiras econômicas de acesso. Semelhante ao PROUNI, o Fundo de financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído no governo Dilma, foi criado com a justificativa de oportunizar o acesso e consolidar a iniciativa privada no ensino superior no Brasil.

Também no governo Dilma, aprovou-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2014), sancionado sem vetos – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Por meio desta, estados e municípios atuam em regime de colaboração para a implementação das metas propostas.

Com um passado recente de ações voltadas para a formação, no Brasil parecia frutífero motivar a sociedade civil a continuar apoiando o governo petista que já vinha há doze anos alterando significativamente o cenário nacional. Não obstante, a estratégia petista não se corporificou na prática, e pouco depois da reeleição de Dilma Rousseff, houve o fatídico corte de 31% do orçamento da educação.

Figura 1: Distribuição do corte nos ministérios



Fonte:BRASIL, Ministério do Planejamento (2015).

O campo considerado enquanto prioridade pela campanha de Dilma Rousseff para seu segundo mandato, e o quarto consecutivo de governo petista, na prática, não conferiu ação concreta para a área da educação. Numa atmosfera acirrada, em meio às mobilizações sociais das jornadas de junho de 2013, as ações petistas passaram a efetivar uma perspectiva de retrocesso em relação ao que se vinha consolidando na cena brasileira.

Da posse em 1º janeiro de 2015 até o final do processo de impeachment em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff conviveu politicamente com o embarreiramento da maioria

de suas propostas junto à Câmara e ao Senado. Insustentável estava a conjuntura que se desenhava à frente de tantas mobilizações contra Dilma. A sociedade civil brasileira acabou pela via do consenso por dar legitimidade aos anseios da base adversária ao governo petista. (COUTINHO, 1999).

Sobre o processo de impeachment, incidiu mais do que a base adversária no Congresso e no Senado. Neste, triunfaram as forças ultraconservadoras de orientação política de direita. Prevaleceu o interesse do grande capital analisado por Karl Marx. Do impeachment de Dilma Rousseff, forjou-se uma esperança em Michel Temer (PMDB), com o slogan “Uma Ponte Para o Futuro”, lançado ainda em 2016, meses antes de ser iniciado o processo de impeachment, conforme apresentamos sinteticamente parte do documento anteriormente. Assim, a conjuntura nacional e a crise econômica melhorariam, porque as forças políticas, que construíram as mobilizações sociais e políticas, pouco ou quase nunca associaram os problemas conjunturais do Brasil aos desdobramentos da crise internacional que vem afetando o grande capital desde 2008.

Nessa altura, ainda não se dimensionava, a aridez da investidura da conjectura política alicerçada sob a justificativa do golpe político midiático no governo legítimo da presidenta deposta em abril de 2016. Observemos a diante.

INVESTIDURA CONSERVADORA NEOLIBERAL DO GOVERNO BOLSONARO

Os anos de 2018 e 2019, período eleitoral e pós eleições presidenciais, estão marcados por profundas transformações no campo educacional, fruto de um movimento político e econômico contraditório que se iniciou com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff e que revela fortes prejuízos nos encaminhamentos das políticas educacionais do país.

Em 2017 duas representativas mudanças ocorreram, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas mudanças irão influenciar fortemente os caminhos da educação brasileira nos próximos anos. Além dessas duas mudanças, o debate sobre a Educação domiciliar e a Escola Sem Partido são pontos de destaque no governo de Jair Bolsonaro.

A gestão do presidente eleito, Jair Bolsonaro (PSL), está sendo marcada por instabilidades na educação, com mudanças significativas no Ministério da Educação (MEC), por meio do [Decreto Nº 9.665, de 2 de Janeiro de 2019](#), que,

Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em

comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.

Assim, algumas secretarias foram extintas, sob a orientação do então ex-Ministro Ricardo Vélez Rodríguez, como a SASE, principal responsável por articular o Sistema Nacional de Educação (SNE). A SASE⁶ foi uma demanda da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 e prestava assistência técnica sobre o Plano Nacional de Educação aos estados e municípios, além do piso salarial.

Outra secretaria que também foi extinta foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

A pasta da educação protagonizou, em 2019, uma série de contradições e polêmicas que configuraram a retirada do ministro Ricardo Vélez Rodríguez e culminou na nomeação do então atual ministro Abraham Weintraub, que também recebeu diversas críticas da sociedade civil de educadores, por seu perfil marcadamente economicista.

O governo de Jair Bolsonaro também tenta fortalecer o ideário da Escola Sem Partido e da Educação Domiciliar, que apesar de não ainda ganharem força na legislação, têm contribuído para fomentar na sociedade civil uma política de desvalorização da educação pública, bem como, pelo Projeto Escola Sem Partido, disseminar uma cultura de ataques e perseguições aos docentes. Outro ponto de destaque do decreto 9.665, Capítulo II, Art.2º, é a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares.

O movimento da Escola Sem Partido surgiu em 2004, muitos movimentos se levantaram contra, em diversos momentos, mas ressurgiu, mesmo sob protestos, em 2014. Atualmente, 62 projetos de Lei (PLs), com referências ao EsP tramitam no Congresso Nacional e nas casas legislativas⁷, em pelo menos 12 estados e 23 cidades do Brasil. Penna (2017, p.35) aponta que,

O discurso da Escola sem Partido não foi devidamente enfrentado, a meu ver, desde o momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais. Esse discurso utiliza-se de uma

⁶ Para mais informações, consultar: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/apresentacao>>.

⁷ Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/projetos-lei-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 01 de maio 2019.

linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Os memes, imagens acompanhadas de breves dizeres, tem uma grande importância nesse discurso simplista [...]

De acordo com os ideais da Escola Sem Partido, é aprovado em 2016, em Alagoas, com autoria do deputado Ricardo Nezinho (PMDB), o projeto “Escola Livre”, nomeado pelos educadores como “Lei da mordça”. Esse projeto inspirou diversos outros projetos em diversos estados do Brasil.

O Projeto da Escola Sem Partido tem como objetivo vedar uma suposta “prática de doutrinação” política por parte dos professores. O que isso representa de fato é uma interferência de setores conservadores e retrógrados sobre o fenômeno educativo. Um fato que demonstra essa interferência são as críticas direcionadas ao grande Educador Paulo Freire que era a favor de uma educação crítica, fundamentada na dialogicidade, uma educação libertadora.

Os ataques direcionados à educação, que se apresentam também em forma de cortes nos orçamentos das Universidades e também dos Institutos Federais, como anunciado em maio de 2019, configuram um projeto de governo que não dialoga com a sociedade civil, de fortes ataques aos serviços públicos e com ampliação dos investimentos no setor privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento do projeto neoliberal e o avanço do conservadorismo no Brasil redirecionam fortemente as políticas públicas educacionais no país. Assistimos nos últimos a uma tempestade de reformas, projetos e cortes na educação, em um claro ataque ao serviço público educacional.

Por meio do discurso conservador, o projeto de governo atual busca consolidar seu projeto educacional fundamentado em teorias anti-científicas, militaristas e dentro de uma lógica “moralista” contrária as demandas que vinham sendo implementadas no país desde o processo de redemocratização da década de 1980, na luta pela democratização da escola, ampliação dos direitos educacionais, desde o acesso à permanência, bem como todo o debate sobre os direitos do cidadão, na luta contra as diversas formas de discriminação, do respeito ao outro, seja na pauta dos direitos das mulheres, dos negros, da comunidade LGBT, dos povos indígenas e etc.

As medidas implementadas no campo da educação, seja com a Reforma do Ensino Médio do governo Michel Temer, seja com a proposta da Escola Sem Partido, da Educação Domiciliar, da militarização das escolas, dos cortes na educação, representam um retrocesso aos caminhos construídos sob o pilar da democracia e da cidadania, pois atacam diretamente a autonomia dos professores, bem como das instituições de ensino, em uma declarada proposta de ataque aos direitos democráticos.

Ao aprofundar esse debate consideramos que a proposta do atual governo não dialoga com as necessidades da maioria da população brasileira, maioria composta por trabalhadores que não estão representados em um projeto de governo que vislumbra aprofundar ainda mais a relação do Estado com o mercado, privatizando os setores públicos e sucateando a educação pública com cortes e retrocessos. Apresentamos por meio desse artigo um ativismo político e educacional de resistência em torno das propostas de políticas educacionais reducionistas, conservadoras e neoliberais que assombram a realidade brasileira em suas esferas formativas no seio da educação pública.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

BACKER, L. C. **Globalização econômica e crise do estado**: um estudo em quatro perspectivas. **Revista Seqüência**, n. 51, p. 255-276, dez. 2005.

BAVARESCO, A. **A crise do estado-nação e a teoria da soberania em Hegel**. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/565/505>>. Acesso em: 22 de maio 2019.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2017.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BONETI, L. W.; GUIDINI, F. **Estado, políticas educacionais e formação de professores da educação básica**. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/politicas-publicas-educacionais-o-papel-do-estado-do-governo-e-da-sociedade/118263>>. Acesso em: 30 de maio 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Decreto-lei nº 9.665**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em: 29 de abr. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Lei nº 13.808, de 15 de janeiro de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Desenvolvimento e Gestão.** Secretaria de Orçamento Federal. Orçamentos da União exercício financeiro 2019: projeto de lei orçamentária. Brasília, 2019.

CANÁRIO, R. **a escola tem futuro?** Das promessas as incertezas- Porto Alegre: Artumed, 2006.

CARDOSO, E. N. R. **Educação e Neoliberalismo em contexto brasileiro:** elementos introdutórios a discussão. Paraná, 2015. Anais do XII Educere. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

COUTINHO, C. N. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CORREIA, W. F. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

DIÓGENES, E. M. N. Políticas públicas de educação: Aflições. In: Diógenes, E. M. N., GOMES, M. G. C., SILVA, W. C. M. (Org.). **Políticas públicas de educação:** Olhares transversais. Curitiba: CRV, 2016.

DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação:** concepções e pesquisas. Fortaleza: UFC, 2014.

FORJAZ, M. C. S. **Globalização e crise do estado nacional.** **Rev. adm. empres.** v.40 n.2 São Paulo apr./jun. 2000.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais para a educação.** São Paulo em Perspectiva, 2000.

IBARRA, D. **O Neoliberalismo na América Latina.** **Rev. Econ. Pol.** v.31 n.2, apr./jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C.C. O papel da didática na formação do educador. IN: CANDAU, R. M. (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola. Como andar no fio da navalha**, set./dez. 2008.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. B. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba-PR: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126_1394.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MÉSZÁROS, I. A crise em desdobramento e a relevância de Marx. In: _____. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016.

PAZ, S. R.; OLIVEIRA, R. Políticas de qualificação profissional do Brasil: do PNQ ao PRONATEC – novos planos/programas e velhos interesses. In: CAVALCANTE, M. S. A. O.; SANTOS, I. M. (Org.). **História e política da educação: teoria e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SANTOS, D. F. **A educação em direitos humanos como direito na educação básica**. 143f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VALLE, B. B. R. Perspectivas futuras das políticas públicas. In: VALLE, B. B. R. (Coord.), LEITE, A. M. A., ANDRADE, E. R. et al. **Políticas públicas em Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2009.

JOHN DEWEY E A TEORIA DA EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS E CONTRADIÇÕES APARENTES

Anderson Gonçalves Costa ¹
Ana Lúcia Lopes do Carmo Monte ²

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar o pensamento de John Dewey (1859-1952), educador e filósofo norte-americano do século XX, destacando tanto suas contribuições fundamentais como as contradições aparentes. De abordagem eminentemente qualitativa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, definindo-se, quanto ao seu objetivo, como uma pesquisa explicativa. Nesse sentido, revisita algumas de suas obras, a citar: a tradução de dois ensaios de Dewey reunidos em Vida e Educação (1930), e os livros A Escola e a Sociedade (1899), Experiência e Educação (1938) e Democracia e Educação (1979). O artigo também recorre a críticos e defensores da filosofia do autor para tecer uma imagem de conjuntura de sua pedagogia no meio acadêmico. Situa a obra do autor a partir de duas dimensões importantes: o tríptico histórico do século XX e a concepção de ideia pedagógica que faz jus à teoria de Dewey. Conclui que a obra de Dewey apresenta posicionamentos e conceitos importantes para compreensão da relação escola e sociedade na medida em que fundamenta uma perspectiva processual de experiência, entretanto, sua aplicação encontra limites em algumas contradições conjunturais e estruturais.

Palavras-chave: John Dewey. Teoria da Experiência. Educação Progressiva. Escola Tradicional.

INTRODUÇÃO

A educação não é uma prática neutra. Pelo contrário, é eivada de críticos e posicionamentos ideológicos. À direita ou à esquerda, buscam significar suas ações e finalidades tomando como figura central às escolas, os/às professores(as) e os/às alunos(as), sobretudo quanto a inserção destes últimos no meio social e suas formas de atuação, ora como cidadãos críticos, ora como engrenagens do desenvolvimento econômico. Há, nesse sentido, disputa de interesses em torno dessa prática social responsável pelo desenvolvimento da pessoa humana.

Reconhecido pensador no meio educacional por suas contribuições ao pragmatismo educacional e ao papel da escola numa sociedade que perdia seus valores democráticos em consequência do processo de industrialização, Dewey suscita, ainda que passados sessenta e

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Bolsista CAPES (Código de Financiamento - 001). E-mail: andersongoncalvescosta0@gmail.com;

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Professora da Rede Municipal de Maracanaú – CE. Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). E-mail: lidia_lopesc@hotmail.com.

seis anos de sua morte, discursos acalorados no campo. O terreno de debates que circunda sua obra e algumas de suas categorias de trabalho o faz ocupar, como destacam Teitelbaum & Apple (2001), um lugar tanto de santo, como de pecador.

Na obra de John Dewey o entendimento de algumas categorias é basilar, tanto para compreensão de suas ideias, como para percepção do modelo de escola a qual sua teoria faz jus. Assim, destacam-se o pragmatismo, a democracia e a experiência. Por pragmatismo entenda-se as circunstâncias práticas da vida do ser humano que possibilitam a existência de ideias, dos valores e das instituições. Com o conceito de Democracia, Dewey busca imprimir formas de vida associadas e que compartilhem experiências. Esta última, a experiência, revela as marcas da interação do ser humano com o ambiente vivido e teria relação com o momento, tendo implicações imediatas, e com as experiências posteriores, a partir de um aprendizado, o que Dewey denomina como *continuum* experiencial.

O artigo em tela tem por objetivo apresentar o pensamento de John Dewey (1859-1952), educador e filósofo norte-americano do século XX, destacando tanto suas contribuições fundamentais como as contradições aparentes. É caracterizado, quanto à abordagem, como uma pesquisa qualitativa pois, “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 31) permitindo melhor entendimento do contexto do objeto. No que diz respeito à natureza é caracterizada como uma pesquisa básica, pois, “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (ibidem, p. 34). Quanto aos seus objetivos define-se como pesquisa explicativa uma vez que “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28).

No que concerne aos procedimentos trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre as contribuições de John Dewey, uma vez que foi “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Nesse sentido, revisita algumas de suas obras, a citar: a tradução de dois ensaios de Dewey reunidos em Vida e Educação (1930), e os livros A Escola e a Sociedade (1899), Experiência e Educação (1938) e Democracia e Educação (1979). O artigo também recorre a críticos e defensores da filosofia do autor para tecer uma imagem de conjuntura de sua pedagogia no meio acadêmico.

Destarte, contextualizar o pensamento de John Dewey cumpre a tarefa de situá-lo tanto no âmbito da sociedade ocidental na transição do século XIX para o século XX, como

em sua contribuição para o campo da educação, especificamente no modo como suas concepções e ideias foram tomadas pela área. Aqui, nos reportaremos a duas dimensões importantes que tomaremos de empréstimo para perceber a obra deweyana: no contexto conjuntural lançamos mão do tríptico histórico de Hobsbawn (1995) que possibilita entender as catástrofes daquela época de transições.

Quanto a dimensão pedagógica e as inflexões na prática docente buscaremos perceber a partir da concepção de ideia pedagógica que nos é apresentada por Saviani (2013). Para este autor ideias pedagógicas referem-se as ideias educacionais na forma como se encarnam e constituem a substância da prática educativa. É buscar perceber como a pedagogia fundamenta a prática docente no movimento do real.

Na realidade brasileira perceber esse movimento, histórico e pedagógico, revela-se de fato importante na medida em que o percurso de formação de nossa sociedade e da nossa escola esteve sempre articulado ao global, buscando ideias estrangeiras para solucionar os descompassos da nossa sociedade. Por vezes, como a história da educação nos traz, não foi uma solução saudável, pelo contrário, mostrava-se muito mais como panaceias que buscavam tudo resolver, mas que não se aplicava a nossa condição histórica. E a Escola Nova, realizada, articulada e criticada por John Dewey, é exemplo dessa situação. Como aponta Franco (2012), Dewey e sua pedagogia são, ainda, remanescentes na pedagogia brasileira, em que pese as dificuldades de sua implementação.

Além dessa introdução o artigo divide-se em outras cinco seções. Na seção seguinte discute o século XX como período histórico marcado por catástrofes, incertezas e crises, de dimensões econômicas e sociais, que lançam luzes tanto sobre a obra de John Dewey como do modelo de escola erigido. Na terceira seção explicita-se breves anotações sobre o autor buscando a compreensão desse sujeito a partir de sua vida e obra. Na quarta seção apresenta-se o posicionamento de Dewey quanto ao modelo de escola tradicional e sua defesa quanto à escola progressiva, discutindo-se a partir dessa última as possibilidades do *continuum* experiencial defendido pelo autor. Por fim, as considerações finais.

SÉCULO XX: CATÁSTROFES, INCERTEZAS E CRISES

A obra de um autor não é alheia às condições de sua época. Por assim ser a discussão e análise tanto da obra como do autor não pode generalizar a conjuntura que lhe é própria. As ideias de John Dewey foram concebidas num processo de transição social, marcadas por incertezas e crises e tomaram consistência no processo de constituição de novas formas de intervenção do Estado, de novas concepções sobre a sociedade ocidental e, assunto que muito

nos interessa, novas condições da escolarização. A esse ponto retornaremos nas seções seguintes. Antes, cumpre explicar o século XX, ou *breve século XX*, como a ele se referiu o historiador Eric Hobsbawn.

Ainda que John Dewey tenha sua vida e obra situada entre as metades do século XIX e do século XX, lançamos mão da compreensão de Hobsbawn (1995) acerca do período que vai de 1914 a 1995, denominado de *breve século XX*, por considerarmos que a obra de Dewey tem pleno vigor no cenário de crises e catástrofes inauguradas com a Primeira Guerra Mundial e busca atender a uma série de condicionantes que implicam no contexto social e econômico da época. O próprio Dewey, como afirmam Teitelbaum & Apple (2001), apoiou a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial, ponto que revela uma contradição aparente e problemática.

Para Hobsbawn (1995) o século XX pode ser compreendido a partir de uma espécie de *tríptico* ou *sanduíche histórico*, que de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial é conhecido como *Era de catástrofe*. Após esse período, seguiram-se cerca de vinte e cinco ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, floresce o Estado-providência, e se revelam mudanças que alteram a sociedade humana, chamada de *Era de ouro*, com final no início dos anos de 1970. A última parte foi uma nova era de decomposição, ou mesmo catástrofe, o momento do *desmoronamento*. Dessa maneira, a *Era de catástrofe*, de ouro e de desmoronamento refletem períodos de incertezas na sociedade ocidental.

Essa sociedade tinha características herdadas da expansão dos impérios no século XIX, demarcada pela hegemonia do norte global. O avanço do capitalismo e a afirmação do eurocentrismo revelava um aparente problema inerente à hegemonia: a definição do acontecimento histórico a partir da Europa, isso é, da dominação ocidental. Dessa maneira, se no século XIX o mundo ocidental assentava-se numa economia capitalista, no século XX as duas guerras mundiais abalaram essas estruturas, mas não somente. Essa sociedade, antes liberal na estrutura legal e constitucional, percebeu-se diante de ondas de revolução que protestavam alternativas ao capitalismo. Todos esses eventos criam uma outra imagem do ocidente, agora, como apontou Hobsbawn, de joelhos ante a crise de suas economias.

E os EUA, país de John Dewey, quase ruiu diante da crise mundial que teve como estopim a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque. Não só a economia foi abalada, pois “enquanto a economia balançava, as instituições da democracia liberal praticamente desapareceram entre 1917 e 1942 [...] Enquanto isso avançavam o fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários” (HOBSBAWN, 1995, p. 17). Dessa maneira, o colapso

da sociedade ocidental, nessa era de catástrofes, representou um reordenamento do capital e das formas de intervenção do Estado propiciados pelas calamidades ocorridas no entre guerras e pondo em xeque as instituições democráticas.

Como então pensar a educação e a escola num cenário de estabilidade democrática? Como pensar o princípio da associação humana e a perspectiva de entrelaçar experiências? Aqui, a obra de John Dewey ganha relevo importante, pois o autor pretende uma forma de democracia que não seja sinônimo de formas de governo, pelo contrário, a democracia deveria fazer jus a uma forma de vida associada, de experiência conjunta e comunicada. A esse respeito diria John Dewey (1979, p.106) que “uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com a igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas formas da vida associada”.

A esse mesmo século XX que temos feito menção associam-se algumas mudanças estruturais na forma dos governos ofertarem a educação e de suas próprias finalidades. Se pensado dessa forma o pensamento de John Dewey no decorrer do XX vai sendo tomado junto à expansão dos sistemas de ensino a partir de vertentes liberais, como ocorreu no Brasil, por exemplo.

A ocorrência da abertura e encerramento de ciclos políticos durante o século passado atribuiu novas perspectivas à educação. Na esteira da industrialização e do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a educação tornou-se uma preocupação capital nos países industrializados. Essa fase corresponderia à *Era de Ouro*, ou, como outros historiadores preferem chamar, os “Trinta Gloriosos”, momento de prosperidade do capital e do Estado do Bem-Estar Social. Como afirmam Lessard & Carpentier (2016, p. 19),

“O primeiro período de reformas educativas adquiriu forma com a industrialização moderna do início do século XX, enraizou-se após a Primeira Guerra Mundial, foi obstruído pela crise dos anos de 1930 e pela Segunda Guerra Mundial e desenvolveu-se realmente em seguida desta última”

As inflexões dessa realidade no âmbito da educação são percebidas nas alternativas propostas, nas finalidades e nas missões desse direito social. Novos modos de gestão da escola e da educação – associados à racionalidade econômica – e alterações no currículo são pensados no momento de massificação dos sistemas educacionais nos países do norte, e especificamente nos EUA, na transição de uma sociedade agrícola para uma sociedade urbana e industrial.

A exposição do *breve século XX* nessa seção buscou situar os cenários contemporâneos a John Dewey considerando que estes condicionam tanto o âmbito das ideias,

como os de aplicação destas. Para concluir é importante retomar o fato de que além de contribuições, as obras deweyanas revelam aparentes contradições, como exposto anteriormente. Cabe nesta afirmação o fato aparente entre a democracia proposta pelo autor e a crise das instituições democráticas provocadas pelos eventos antes citados, nesse sentido haveria o esforço de recuperação a partir da instituição escolar. Além disso, questiona-se se o avanço da sociedade capitalista adequa-se aos propósitos sociais e democráticos defendidos por Dewey, pois não se deve obliterar que a acentuação do capital significa o avanço das desigualdades socioeconômicas. Alguns silêncios em sua obra, como as classes sociais, destoam, por exemplo, da articulação feita por ele quanto aos fatores da vida econômica articuladas a educação, ao considerar o valor científico e o valor social das atividades (1979, p. 220). Esse último ponto, inclusive, lhe custou muito caro pois o associou “[...] com a causa da democracia industrial” e revelou “[...] sua fraqueza no que diz respeito a uma visão verdadeiramente radical” (TEITELBAUM & APPLE, 2001, p. 195).

A seguir trataremos de apresentar a vida e obra do autor, destacando alguns fatos importantes de sua vida pessoal e profissional.

O AUTOR E SUA OBRA: ANOTAÇÕES PARA COMPREENSÃO DO SUJEITO

John Dewey foi um filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano conhecido como “o pensador que pôs a prática em foco”. Nasceu em 20 de outubro de 1859, em Burlington, no Estado de Vermont nos Estados Unidos. Graduou-se pela Universidade de Vermont, em 1879, e lecionou no secundário por dois anos, tempo em que desenvolveu um profundo interesse por filosofia. Em 1882, depois de cursar os três graus do ensino na cidade natal, retomou os estudos de Filosofia na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, onde obteve o doutoramento em História Política. Posteriormente, começou a carreira de professor universitário no Michigan, em 1884, onde ficou por dez anos.

Uma de suas primeiras obras, “*Psychology*”, foi publicada em 1887. Essa obra demonstra o alinhamento de Dewey com o idealismo hegeliano, e procurava criar vínculos maiores entre o estudo científico da Psicologia e a ciência experimental. No ano seguinte a estreia do livro, foi admitido no cargo de Professor de Filosofia Mental e Moral, na Universidade de Minnesota.

Sequenciando sua carreira docente, em 1894, foi para a Universidade de Chicago, onde se tornou chefe do Departamento de Filosofia e do Departamento de Pedagogia, este por ele idealizado. Ainda nessa instituição, em 1896, criou a *Escola-Laboratório*, também chamada de Escola Elementar Universitária, primeira instituição de pedagogia experimental

da história. Essa unidade atendia a crianças de 4 a 13 anos, em nível de ensino primário. Nela aplicou seus métodos pedagógicos.

Nesse ínterim, ao cabo da década de 1890, Dewey começou a distanciar-se da visão neo-Hegelianiana e assumiu uma percepção original. Essa nova forma de entendimento foi denominada como *Pragmatismo*. Ideia essa expressa em sua obra publicada em 1898, intitulada “Meu credo pedagógico”. E corroborando do mesmo pensamento, em 1899, foi emitida a primeira edição de uma de suas principais obras, “A Escola e a Sociedade”, pela Universidade de Chicago.

Depois de problemas com a política da Universidade de Chicago, em 1904, passou a trabalhar na Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até o fim de sua carreira, 1930. Nesta entidade deu seguimento ao projeto da Escola-Laboratório no *TeachersCollege*, em Nova York, no período de 1905 a 1930. Também foi onde foi professor de Anísio Teixeira defensor do movimento da Escola Nova.

Nos anos subsequentes publicou várias obras apoiadas em seus estudos e experiência docente, dentre elas podemos citar: “Ethics” (1908), com a colaboração de James Hayden Tufts, e foi republicada em 1932; “Princípios morais na educação” (1909); e “Influência de Darwin na Filosofia e Outros Ensaios” (1910).

Em 1916, lançou outra de suas mais importantes obras, “Democracia e Educação” que no Brasil foi traduzido, em 1959, por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, e estudo preliminar de Leonardo Van Acker. Na obra o autor fornece as ideias pedagógicas e filosóficas adequadas a uma sociedade técnico-industrial que queira ser democrática de verdade e não apenas de nome. E enfatiza que a autentica educação democrática não deve resultar de mera transmissão direta de conhecimentos e emoções, dos educadores aos educandos; mas hão de ser o fruto implícito ou indireto da participação de educadores e educandos.

Sua vida não se restringia a docência e estudos, também atuou como conferencista participando de conferências como a de Pequim sobre educação e filosofia, em 1919. Da mesma forma foi convidado, em 1920, para visitar escolas de todo o mundo dando palestras sobre reforma educacional. As viagens prolongadas na Inglaterra, Rússia, Turquia, no Japão e no México entrecortaram-lhe a docência nos Estados Unidos, mas lhe proporcionaram experiência direta da situação mundial.

Outras produções fruto de sua vasta experiência e reflexão da teoria sobre a prática foram: “Natureza humana e a conduta” (1922); “Experiência e Natureza” (1925); “O público

e seus problemas” (1927); “A busca pela certeza” (1929); e “As fontes de uma ciência da educação” (1929).

Enquanto isso, no Brasil, uma de suas primeiras publicações data de 1930. Essa produção foi fundamentada em dois ensaios sob o título *Vida e educação: A criança e o currículo* (1902) e *Interesse e esforço na educação* (1913), ambos traduzidos e antecidos por uma apresentação de Anísio Teixeira, adepto às idéias de Dewey.

Aposentado do ensino em 1930, aos 71 anos, o educador continuou ativo publicamente com destacadas participações em eventos de repercussão internacional ou ainda através da publicação de novos artigos e livros. Como é o caso das publicações a seguir: “Individualismo Velho e Novo” (1930); “Arte como experiência” (1934); “Liberalismo e Ação social (1935); Experiência e educação (1938) e Lógica, a teoria da investigação (1938).

John Dewey foi um estudioso de alta produtividade e faleceu em 1º de junho de 1952, aos 92 anos, em Nova York. Seu legado é incontestável, por essa razão é respeitado e considerado por muitos como um dos mais influentes intelectuais na área da educação do século XX. Pioneiro em seu tempo posicionou-se a favor da compreensão de Escola Ativa, na qual o aluno torna-se protagonista no processo de aquisição do conhecimento, buscando estimular nele a iniciativa, a originalidade e o agir de forma cooperativa.

Dewey entendia que escolas ditas tradicionais que ofereciam um ensino pautado em obediência e submissão não eram adequadas quanto ao ensino-aprendizagem. Seus estudos assemelhavam-se com o pensamento liberal norte-americano e inspiraram vários países, como é o caso do Brasil com o movimento da Escola Nova. Entre suas concepções mais difundidas salientam-se: a defesa da escola pública, a legalidade do poder político e a essencialidade de autogoverno dos estudantes.

Na seção a seguir apresenta-se o posicionamento de Dewey quanto ao modelo de escola tradicional e sua defesa quanto à escola progressiva, discutindo-se a partir dessa última as possibilidades do *continuum* experiencial defendido pelo autor.

ESCOLA TRADICIONAL VERSUS ESCOLA PROGRESSIVA

A exposição das perspectivas da *escola tradicional* e da *escola progressiva* de que trataremos agora busca revelar a própria concepção de aluno e de professor que fariam uso delas. Esses modelos de escola, podemos dizer, situam-se em opostos, quando utilizam de estruturas e métodos diferentes uns dos outros. Ocorre que o uso dessas estruturas e métodos diferentes não incapacita a escola tradicional de proporcionar experiências na medida em que as escolas progressivas proporcionam, como afirmara o próprio Dewey (2010a, p. 27), mas a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

qualidade dessas experiências e a possibilidade de utiliza-las em situações futuras torna-se limitada pois não foram articuladas com aprendizados para fins sociais.

A discussão sobre o modelo de escola progressiva toma como base os escritos de Dewey que dedicou longos estudos sobre ela, com destaque na obra *Experiência e Educação* (1938), pois para o modelo de democracia e de sociedade em miniatura que ele definia era necessária uma nova concepção de escola. Aqui, admitimos também que os escritos de Dewey forjam uma ideia pedagógica, tal qual conceituou Saviani (2013, p. 6-7) acerca desta categoria:

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas *na forma como se encarnam no movimento real da educação*, orientando e, mais do que isso, *constituindo a própria substância da prática educativa*. Com efeito, a palavra ‘pedagogia’ e, mais particularmente, o adjetivo ‘pedagógico’ têm marcadamente ressonância metodológica denotando *o modo de operar, de realizar o ato educativo* (grifos nossos).

Assim, ao assumirmos esse posicionamento, destacamos que junto à escola progressiva caminha um modelo de pedagogia que busca instituir um *modus operandi* e *modus faciendi* que encontram solo fértil para sua implantação em diferentes tempos e espaço.

Na obra de Dewey, como anunciado anteriormente, a escola é entendida como uma sociedade em miniatura, nela o indivíduo teria as primeiras formas de socialização em comunidade. Os ideais dessa comunidade seria o compartilhamento de interesses entre os membros de um grupo e a liberdade com que esse grupo colaboraria. Na medida em que a sociedade democrática deveria preparar seus membros a partir de meios e formas associadas, a escola dessa mesma sociedade deveria adotar um tipo de educação que possibilitasse aos alunos o desenvolvimento de seus interesses e hábitos que permitissem mudanças sociais. Assim, o indivíduo na escola tornar-se-ia apto ao desenvolvimento de suas aptidões e seria orientado por um desenvolvimento progressivo para fins sociais (DEWEY, 1979, p. 106).

A finalidade da escola seria proporcionar *experiências*. Dewey, em razão disso, desenvolveu uma *teoria da experiência*. Mas o que é uma teoria da experiência? E por que ela é importante para compreensão da escola progressiva e crítica à escola tradicional? Esses são questionamentos importantes que julgamos necessários pontuar antes de partir para o dualismo entre o tradicional e o progressivo.

Na obra *A arte como experiência*(2010b), Dewey usa de uma metáfora que permite ao leitor compreender, sem maiores dificuldades, a teoria da experiência por ele utilizada. Para que não se perda alguns elementos da escrita do autor, apesar de sua extensão, transcrevemos abaixo a citação, destacando alguns elementos essenciais para o entendimento:

Talvez possamos ter uma ilustração geral [sobre a experiência], se **imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência**. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente ‘prática’. A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, **à guisa de imaginação**, a ideia de que **a pedra anseia pelo resultado final**; de que **se interessa pelas coisas que encontra no caminho**, pelas **condições que aceleram e retardam seu avanço**, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhe atribui; e de que **a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo**. Nesse caso, **a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética** (DEWEY, 2010b, p. 115-116, grifos nossos).

Nesse fragmento é possível discutir uma infinidade de ideias e questões. Mas o que teria uma pedra a nos dizer? Ao pensar sobre uma pedra que rola o morro e se move para um lugar que ficará em repouso, Dewey trata de um elemento inerte e uma atividade “suficientemente prática”. Essa experiência da pedra talvez não tenha sido significativa, ou seja, não foi educativa. Entretanto, quando considerado que essa pedra anseia por um resultado, que em outras obras o autor discute como *desenvolvimento progressivo para fins sociais*, começamos a perceber que junto ao rolar da pedra vão sendo inseridas outras questões. Conforme pontuou “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver [...] Muitas vezes, porém, a experiência é incipiente” (DEWEY, 2010b, p. 109)

Os interesses, os obstáculos, as condições de avanços e retardos são indicativos de influência na trajetória seguida e do ponto onde se vai chegar. Dessa forma esse ponto onde se chega é reflexo de toda a experiência acumulada. Essa seria uma experiência de qualidade, educativa, um *continuum* experiencial. Seria esse um dos diferenciais entre a escola tradicional e a escola progressiva: a qualidade das experiências. Quais seriam então os limites da escola tradicional?

O modelo da escola tradicional é contemporâneo a construção dos sistemas nacionais de ensino, ainda no século XIX, tendo como princípio a universalização do ensino, a instrução da população e sua constituição enquanto um *corpus* de cidadãos. Dessa maneira, buscava cumprir os interesses burgueses que acendiam ao poder e romper com as práticas do antigo regime. De maneira geral, as remanências desse modelo atravessaram os anos incutindo na escola uma forma de ensino que organizava-se com centralidade no professor. A ele caberia a exposição das atividades a serem seguidas de forma rigorosa pelos alunos. Esse era o ponto de maior crítica de Dewey, segundo Teitelbaum & Apple (2001, p. 197), pois ele

Atacou princípios absolutos e estratégias de imposição porque, muito embora algo de bom possa ser atingido através disso, o facto é que não ajudam a estabelecer uma forma genuína de democracia numa sociedade em constante evolução. Apenas a crítica e a experiência racional associada às preocupações com a criação de uma sociedade humana e justa poderá atingir tal objetivo.

Com essa crítica à pedagogia tradicional, a escola progressiva surge buscando efetuar uma nova maneira de pensar e fazer a educação, primeiro em escolas pilotos, depois expandindo-se nos sistemas de ensino. Seu ponto de origem são os anos 1920 em um movimento desenvolvido pela burguesia e para os filhos da burguesia que buscava aplicar a ideia progressiva no âmbito de suas escolas. Esse ponto é outra contradição aparente na proposta de Dewey: primeiro pela transposição de experiências restritas a espaços escolares com estruturas diversas nos sistemas de ensino, desconsiderando outras realidades que não a de uma Escola-Laboratório.

Segundo, pela própria resistência do Estado em aderir a esse modelo de escola que implicava em custos mais caros. Darling-Hammond (2010, p. 129) considerou que “[...] tais escolas e as práticas por elas adotadas continuam a ser marginalizadas, raramente recebendo apoio ou suporte do sistema em que lutam para existir e geralmente não são avaliadas pelos que podem ensinar sobre os objetivos da educação”. De fato, recorrendo mais uma vez a Teitelbaum & Apple (2001, p. 1995), “[...] as verdadeiras ideias de Dewey, na verdade, nunca permearam o sistema educativo estadunidense não obstante o lugar central que ele ocupa no discurso acadêmico ao longo do século XX”.

Saviani (1999, p. 22), na contramão daqueles que defendem a escola progressiva ou o escolanovismo, destaca que

[...] tais consequências [geradas pelos ideais da escola nova] foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Há um elemento presente na citação anterior que reforça alguns dos silêncios destacados pelos críticos de Dewey: o fato do autor não inserir na discussão da teoria da experiência os problemas referentes às classes sociais, às diferenças étnicas, a discriminação e exclusão.

Reconhecidas algumas querelas que envolvem sua produção, caminhemos agora para o dualismo escola tradicional *versus* escola progressiva na visão de Dewey. Para ele as escolas tradicionais têm como cerne transmitir o passado a uma nova geração que se reflete no

conteúdo escolares a partir de informações e de habilidades elaboradas *a priori*. Essa seria a primeira característica desta instituição. A segunda característica seria os modelos e as regras desenvolvidas em seu cotidiano. Por fim, em razão dos motivos citados anteriormente, o plano de organização da escola tradicional, nas formas da relação entre aluno e professor, a tornaria distinta de outras instituições sociais. Para Dewey,

Se pensarem na sala de aula comum, seus horários, seus esquemas de classificação, de avaliação e aprovação, de regras de disciplina, penso que compreenderão o que quero dizer com ‘plano de organização’. Se fizerem um contraste dessa cena com o que acontece na família, por exemplo, compreenderão o que eu quis dizer quando considere a escola como um tipo de instituição radicalmente distinta de qualquer outra forma de organização social (2010a, p. 20).

A rotina da escola tradicional é criticada pelo autor pois teria como finalidade o cumprimento dos objetivos e métodos nela estabelecidos. Assim, cumpriria a função de preparar os jovens para futuras responsabilidades a partir de informações organizadas e de formas preestabelecidas de habilidades, devendo os alunos receber esse conjunto de informações com atitudes de “docilidade, receptividade e obediência”. Para tanto, os manuais escolares representariam o conhecimento do passado e os professores meios pelos quais os alunos teriam contato com o material. Conseqüentemente, na escola tradicional, “os professores são agentes através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidas e regras de condutas são reforçadas” (ibidem, p. 20). Essa instituição cumpria um rigoroso esquema de normas de conduta e transmissão de conhecimento, que se percebido a partir da teoria da experiência de Dewey limitaria a qualidade das experiências e as tornariam *deseducativas*, ou seja não teria uma experiência significativa, tal qual à pedra inerte que rola sem objetivos. Haveriam experiências isoladas de processos de aprendizagem, pois

[...] o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade. A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagens e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno [...] Conseqüentemente, precisam ser impostos; mesmo que bons professores usem artifícios para mascarar tal imposição, a fim de minimizar seus aspectos obviamente brutais (ibidem, p. 21).

A escola progressiva, diferente da escola tradicional, teria a experiência associada ao aprendizado. Seu nome faz jus à *teoria da experiência* formulada por Dewey, pois ao se propor enquanto progressiva adota a perspectiva de progresso no aprendizado, na perspectiva

da continuidade. Assim, sua dinâmica proporcionaria práticas educativas com finalidades sociais aperfeiçoadas a partir de experiências.

Por isso Dewey considerava que toda experiência teria que preparar o aluno para uma experiência futura. Não seria apenas transmissão de conhecimentos sistematizados, mas, pelo intermédio do professor, socialização de conteúdos que considerassem o futuro. Aqui, o princípio da continuidade agiria junto ao princípio da interação entre o indivíduo e o seu ambiente, pois não haveria experiência sem a conjunção desses dois princípios. Essas perspectivas deveriam existir junto ao currículo escolar.

Em seu texto *A criança e o programa escolar*, publicado no Brasil em 1978, Dewey expôs que os estudos da escola tradicional acabam por cindir o mundo da criança, sendo cada uma das disciplinas escolares frações do conhecimento, que apresentava o mundo sob uma perspectiva muito particular. A criança, diante desse currículo, não teria uma experiência educativa visto que os fatos eram retirados do seu lugar de origens e reorganizados para atender objetivos gerais. Dewey pensava que

[...] a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais (DEWEY, 1978, p. 44).

Portanto, para que o programa escolar atendesse as fases de maturação da criança era necessário compará-lo com o conteúdo da própria experiência. Desta maneira, como defendia o autor, a criança deveria ser “o ponto de partida, o centro e o fim”, mas reconhecia que o planejamento da escola progressiva era mais difícil do que o da escola tradicional e que apenas abandonar o velho não resolveria todos os problemas educacionais, era necessário outro currículo e novas formas de interação entre professor e aluno. Ante a todo artificialismo na construção do currículo tradicional, a escola progressiva apresentava uma organização mais complexa porque estaria voltada para um mundo mais amplo e prazeroso à criança:

“A experiência demonstrou que quando se tem oportunidade de pôr em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil” (DEWEY, 1979, p. 214).

Se de um lado tem-se um currículo que planeja exercícios sem um fim consciente à vista, o currículo da escola progressiva assumiria os objetivos sociais a que os conteúdos e determinadas atividades deveriam proporcionar. Deveriam atuar enquanto conteúdos proveitosos que rompessem com a hierarquia das imposições, para tanto, deveriam considerar as representações sociais das atividades, dos processos e dos conteúdos. Vejamos, como exemplo, o que disse Dewey acerca de atividades que remetiam ao trabalho – o que lhe custou

muito no meio acadêmico. Ele acreditava que a educação deveria revelar o conteúdo científico e social das coisas, assim

Acusar as várias atividades de jardinagem, de tecer, das construções de madeira, da manipulação de metais, do cozinhar, etc. – que conduzem estes interesses humanos fundamentais para a vida escolar – de terem unicamente valor como ganha-pão, de serem puramente ‘utilitários’, é deixar de compreender a sua importância (DEWEY, 1979, p. 220).

À medida em que revela sua preocupação entre a educação e o real, da necessidade da escola restabelecer o papel social de algumas representações, Dewey acabou sendo associado ao liberalismo econômico.

Nas disciplinas de ciência, por exemplo, deveria ocorrer uma ruptura entre o material preparado e o material bruto, a qual deveriam ter acesso os alunos. O intuito seria restituir a relação entre a ciência e experiências significativas pelo aprendizado de como a ciência estava presente no ordinário.

Dewey também lança luz sobre o papel das ciências humanas a partir da teoria da experiência, já que a ideia da praticidade e do contato com os materiais poderia colocar em xeque o lugar das disciplinas teóricas no currículo da escola progressiva. Dessa maneira, evitando críticas a um currículo que desconsiderasse a geografia e a história, Dewey (1979) alertou que o centro de gravidade educacional é o aspecto cultural ou humano da matéria de estudo, pois possibilitaria a significação das atividades e das relações humanas. A história e a geografia, por exemplo, serviriam para expandir os contatos mais diretos e pessoais da vida,

As significações com que os atos se enriquecem dizem respeito à natureza e ao homem [...] Significa, então, que a geografia e a história fornecem material que criam o fundo de quadro e a perspectiva intelectual para aquilo que de outra forma seriam simples ações estreitamente pessoais ou meras modalidades de perícia técnica” (DEWEY, 1979, p. 229).

A experiência seria vivenciada tanto naquelas disciplinas que pressupõem atividades práticas, como nas disciplinas teóricas. Possibilitaria, portanto, condições reais do convívio social na condição de uma sociedade em miniatura, na ressignificação das representações sociais. Estariam articuladas ao homem as condições naturais da sua existência e processualmente o indivíduo estaria apto a vivenciar a sociedade porque as experiências cotidianas cessariam as coisas do momento e teriam consistência duradoura. Entretanto, as condições reais de aplicabilidade desse currículo estariam limitadas em razão dos custos de sua aplicação e da formação de professores preparados para conduzir atividades práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pragmático, Dewey entendia que as circunstâncias práticas da vida do ser humano possibilitavam a existência de ideias. Junto à teoria da experiência e aos princípios da continuidade e da interação, o currículo da escola progressiva buscava utilizar dos métodos de observação e da prática para reconstruir conceitos existentes. O ideal seria não repetir as formulas da escola tradicional com a transmissão de uma massa de conhecimentos técnicos e simbólicos. Se naquela o controle do tempo impossibilitava o uso de formas alternativas para aquisição do conhecimento, na escola progressiva o tempo deveria está a favor dos alunos. Deveria existir no currículo um lugar definido que atendesse aos interesses dos alunos e não somente um expediente temporário ou prazeres passageiros.

Ao longo desse escrito buscamos apresentar as contribuições do autor para o campo da educação, sobretudo quanto sua teoria da experiência. Entretanto, como tantas outras teorias, as contribuições de Dewey carregam consigo algumas contradições aparentes. Essas contradições dizem respeito tanto as formas de aplicação, no modo de fazer escola, como nas condições estruturais para sua execução.

Como destacado, a obra de John Dewey é contemporânea as intempéries do século XX, nesse período as instituições democráticas são postas em xeque e as circunstâncias da teoria da experiência associada à democracia favoreceria a recuperação dessas instituições a partir do ambiente escolar. Não se pode esquecer que o século XX também apresenta transições no modelo capitalista, portanto, as ideias de Dewey estariam limitadas na medida em que o sistema não permitisse tais avanços. De fato, verificou-se que as práticas da escola progressiva foram marginalizadas nos EUA e que não ocuparam um lugar central que não no discurso da academia.

Reconhecemos que nos limites deste artigo não foi possível aprofundar com densidade outras dimensões da obra do autor, devendo assim, em estudos posteriores, articulá-las e desvelar outras contribuições e contradições que aqui não foram elencadas.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND, L. Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. In: DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes. 2010. p. 128-146.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes. 2010a. p. 128-146.

DEWEY, J. **A arte como experiência.** Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010b.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Vida e educação.** 10. ed. – São Paulo: Melhoramentos: [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FRANCO, M. A. D. R. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 6.ed., São Paulo: Atlas, 2008.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos:** o Breve Século XX, 1914-1991. São Paulo: Cia. Das Letras, 1991.

LESSARD, Claudi; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas:** a aplicação na prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. Dewey, John. **Currículo sem Fronteiras,** v. 1, p. 194–201, 2001.

LEITURA DE IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina²

Micarla Lopes de Farias³

RESUMO

Na contemporaneidade, as imagens têm ganhado visibilidade em diferentes espaços sociais e meios de comunicação: na mídia, na escola, nos outdoors, nas revistas, nos jornais, no cinema etc. Com efeito, esse universo de imagens que circulam em diferentes suportes materiais e fazem parte de nosso cotidiano tem nos interpelado a educar nosso olhar. A escola, ambiente dedicado a educação integral do sujeito, deve estar consciente desse papel, ao propiciar aos estudantes o trabalho com imagens, visando a reflexão crítica sobre elas. O livro didático, material utilizado no processo de mediação do conhecimento escolar, traz em seu bojo diferentes tipos de imagens e representações. Esse trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou as imagens presentes no tópico de leitura de imagens, dos livros didáticos do 4º e 5º ano, pertencentes à coleção *Português: Linguagens* da editora Saraiva. Adotou-se como estratégia metodológica para a análise das imagens, a técnica da abordagem semiótica de Peirce (2012), especificamente, sua segunda composição tricotômica (ícone, índice, símbolo) e as etapas dos efeitos sógnicos, gerados durante a primeiridade, secundidade e terceiridade. Através desse estudo foram obtidas algumas conclusões: (1) as imagens que aparecem nos livros didáticos ocupam as funções ilustrativa e epistêmica, comprometendo-se em ilustrar e comunicar conhecimentos sobre determinados conteúdos; (2) a proposta adotada pelo livro didático analisado, orienta-se pela abordagem semiótica de Peirce e favorece a formação crítica dos sujeitos.

Palavras-chave: Leitura de imagens. Livro didático. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Considerando o grande volume de imagens que circulam em nosso cotidiano e o conjunto de informações, valores, crenças e conhecimentos disseminados por elas, somos interpelados a assumir uma posição na sociedade contemporânea: a de ler, interpretar e compreender seu conteúdo visual. Nessa perspectiva, somos convidados a educar o nosso olhar, assumindo a posição de sujeitos críticos acerca do conteúdo visual disseminado por elas. A educação do olhar, indispensável à formação dos indivíduos, deve ser incorporada ao fazer pedagógico da escola que por intermédio da apreciação estética e analítica se desenvolve rumo à efetivação das práticas de leitura de imagens no processo educativo escolar.

¹ Uma versão mais sintética deste texto já foi publicada.

² Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Atualmente é professora Adjunto, nível II, lotada no Departamento de Educação, da UFPB - Campus IV - Litoral Norte. E-mail: evelynfaheina@gmail.com.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB - Campus IV - Litoral Norte. E-mail: micarlalopes8@gmail.com.

Ao longo dos anos, com a propagação imagética, o livro didático passou a incorporar, cada vez mais, maior número de imagens, expressas em diferentes gêneros visuais: fotografias, pinturas, quadrinhos, tirinhas etc.. Com a função de auxiliar didaticamente o leitor, as imagens passaram a ilustrar ou representar algum saber socialmente divulgado nos livros. Envoltas por essa compreensão fomos estimuladas a pesquisar sobre as representações das imagens de um livro didático.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou as imagens do tópico “leitura de imagens”, do livro didático de Língua Portuguesa, da Coleção *Português: Linguagens*. No total, foram analisadas seis imagens: três de cada livro didático, presentes nos capítulos iniciais de cada unidade. A semiótica, amparada nas contribuições de Peirce (2012), foi a técnica utilizada para análise das imagens com ênfase na segunda composição tricotômica do signo, isto é, na identificação da imagem como *ícone*, de sua dedução como *índice* e de seu reconhecimento como *símbolo*. Com isso, buscou-se conhecer os efeitos gerados pelos signos em suas etapas: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*.

METODOLOGIA

A pesquisa de caráter qualitativo tem por objeto de estudo as seis imagens (três de cada livro) do tópico de leitura de imagens, presentes no livro didático de Língua Portuguesa, da coleção *Português: Linguagens*, da editora Saraiva. As imagens aparecem nos capítulos iniciais de cada unidade, dispostas em dois volumes, voltados para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental.

A semiótica, amparada nas contribuições de Peirce (2012), foi a técnica utilizada na análise das imagens, com ênfase na segunda composição tricotômica do signo, isto é, da identificação da imagem como *ícone*, de sua dedução como *índice* e de seu reconhecimento como *símbolo*. Com isso, buscou-se conhecer os efeitos gerados pelos signos em suas etapas: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*, isto é, “os três modos como os fenômenos aparecem à consciência [dos sujeitos]” (SANTAELLA, 2012, p.64).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro como recurso didático e as funções desempenhadas pela imagem

A legislação do Estado brasileiro propõe alguns recursos para o bom funcionamento da educação básica. Entre esses recursos está a distribuição gratuita do livro didático que é um

material ofertado atualmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988, no art. 208, que diz:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2016, p.124).

O aluno da Educação Básica possui múltiplos direitos para a sua inserção e permanência na escola. O PNLD aparece, no cenário escolar, com um importante papel no trabalho educativo. A função principal desse programa é a distribuição de livros didáticos para os alunos e professores da rede pública de ensino, oferecendo suporte à prática dos docentes e à aprendizagem dos estudantes.

Um dos elementos presentes nos livros didáticos que ocupam a função de auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem são as imagens, tornando o conteúdo do livro mais ilustrativo e atraente. Muitas imagens do livro didático possuem a função ilustrativa. Embora isto não constitua um problema em si, a questão é que, por vezes, não são reconhecidas outras funções que a imagem pode desempenhar, conforme explica Ströher (2012):

É evidente que todo o livro pode - e até deve - apresentar imagens com essas características ilustrativas ou comprobatórias, pois auxiliam na compreensão do texto-base, o problema é quando não se vai além e não se aprofunda o potencial das imagens como fontes para o estudo (STRÖHER, 2012, p.68).

Sabe-se que as imagens dispõem de várias funções. Na função ilustrativa ela oferece um suporte ao texto escrito, ajudando o leitor na compreensão do conteúdo por intermédio da imagem ou somente decorando sem ter uma finalidade cognitiva. A imagem também desempenha sua função na condição de fonte. Nesse caso, ela é utilizada como fonte histórica, pesquisa ou informação que, quando presentes nos livros didáticos, podem contribuir para o processo de compreensão e reflexão do conhecimento.

As fontes visuais devem aparecer no LD em plena concordância com o texto escrito. As imagens que aparecem soltas em uma narrativa, que não tem uma relação íntima com o texto, não possui relevância para a obra. Assim, na perspectiva do Guia do PNLD 2011:

[...] textos, imagens, excertos complementares e etc. são mobilizados no sentido de reforçar a ideia construída no argumento principal, de modo nem sempre associado a alternativas de problematização ou diálogo com outras

possibilidades interpretativas[...] nesse sentido, só terão sua efetividade garantida em termos de aprendizagem a partir da intervenção do professor no sentido de problematizá-las. (BRASIL, 2011, p. 19).

Com esse entendimento, o guia do PNLD defende que o conteúdo visual, presente nos livros didáticos, deve ser abordado como um reforço para a compreensão do conteúdo ou discussão principal, além de defender que as imagens não precisam necessariamente representar uma reflexão sobre determinado assunto, podendo isto ser mediado por professores.

Além destas, as imagens podem assumir outras funções a exemplo das que Aumont (1993) nos apresenta. Para ele, são três possibilidades: na primeira, de cunho simbólico, a imagem serve de simbolismo, tal como no início de sua existência quando ela remetia a diversos símbolos religiosos; a imagem simbólica não está presente apenas na religião, mas na política, quando visualizamos, por exemplo, a suástica, que nos remete ao sistema político nazista. Nesse caso, as imagens simbólicas representam sempre alguma coisa.

Aumont (1993) identifica a segunda função da imagem: de cunho epistêmico. Segundo o autor, com essa função:

A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, [...] a natureza dessa informação varia (um mapa rodoviário, um cartão-postal ilustrado, uma carta de baralho, um cartão de banco são imagens cujo valor informativo não é o mesmo), mas essa visão geral de conhecimento foi muito cedo atribuída às imagens. (AUMONT, 1993, p.80).

A imagem sob a perspectiva epistêmica pode ajudar o leitor a adquirir e aprimorar conhecimentos frente a observação analítica da imagem. Por último, Aumont (1993) apresenta a função estética como sendo a terceira função da imagem. Para o autor, ela está voltada à aparência e percepção. Tal função tem se tornado cada vez mais valorizada, especialmente em áreas específicas, a exemplo do campo da publicidade e do design, além da Arte de modo geral.

Na contemporaneidade, diferentes áreas do saber tem se ocupado em investigar a função estética da imagem, estimulando os produtores de imagens visuais a aprimorarem seus produtos, inclusive as editoras em relação às imagens postas no livros didáticos.

Os constituintes da imagem

As imagens visuais são artefatos que surgiram historicamente mesmo antes da escrita. Diversos campos de conhecimento como a História, a Arqueologia e a Antropologia comprovam a existência primogênita da imagem em relação à escrita.

Para Coutinho (2016), a imagem constitui, ontologicamente, como cultura e linguagem. Em se tratando de cultura, as formas de expressões das imagens revelam, por exemplo, a cultura de uma determinada época ou civilização. A linguagem é um dos constituintes ontológicos da imagem, pois ela é uma ferramenta de comunicação humana. A imagem sígnica é uma linguagem visual que se apresenta de diversos gêneros e representa o seu objeto. Sendo assim, a imagem apresenta o seu conteúdo informativo, comunicativo, epistêmico, sem necessitar de legendas ou rótulos. Nos museus, por exemplo, as imagens são exibidas, em alguns casos, sem textos para explicar ou complementar sobre o que se trata a exposição. Muitos textos-imagens estão postos em nosso entorno e são objetos de conhecimento.

A respeito das imagens, Santaella (2015) as classifica em dois domínios: visuais e mentais. No primeiro caso são compreendidas pelas representações visuais que envolve os mais diversos tipos de imagens, materiais e perceptíveis; No segundo caso, as imagens mentais compreende o conjunto de imagens imateriais produzidas pela mente humana. Com efeito, esses dois domínios estão unificados pelos conceitos de “signo e de representação” (SANTAELLA, 2015, p. 15) e estão relacionados à constituição da própria imagem.

A imagem entendida enquanto signo, segundo a teoria Peirciana, substitui algo do mundo real para as pessoas que a analisam visto que ele representa seu objeto (SANTAELLA, 2012). O signo não é o objeto em si, apenas representa-o, a exemplo do desenho de uma igreja, a palavra igreja, a planta de uma igreja, a fotografia de uma igreja e até mesmo a nossa visão de uma igreja são todos signos do objeto igreja.

A semiótica tem se apropriado há muito tempo do conceito de representação e a definição sígnica defendida por Peirce é semelhante ao modo de representação. A “representação, na fase tardia de Peirce, é o processo de apresentação de um objeto a um intérprete de um signo ou a relação entre o signo e o objeto” (SANTAELLA, 2015, p.17).

A imagem possui a capacidade de representar, simbolizar, narrar, anunciar, influenciar, comunicar, decorar, demonstrar, emocionar, entre outras habilidades. Nessa perspectiva, compreendemos que a imagem não possui neutralidade, pois todas são produzidas para um fim específico, quer seja para decorar um ambiente, quer seja para comunicar uma determinada informação ou conhecimento.

Semiótica e leitura de imagens

De acordo com Santaella (2012), no século XX, surgiram duas Ciências que estão atreladas ao campo da linguagem⁴: a linguística, que se refere à linguagem verbal e a semiótica, que é “a ciência que tem como objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objeto o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 2012, p.19). Essa ciência se ocupa em estudar todos os tipos de signo, buscando lhe atribuir significados.

O signo, segundo Peirce (2012), possui uma composição tricotômica, que pode ser dividido, primeiramente, como a relação do signo consigo mesmo; segundo, a relação do signo com o objeto e, terceiro, a relação do signo com o seu representante. Em cada composição signica, Peirce subdivide em mais três categorias.

No estudo que realizamos, o enfoque recai sob a segunda composição tricotômica do signo, que é a relação entre o objeto e o signo e está classificada por *Ícone*, que se refere ao signo que apresenta características semelhantes ao objeto que representa, a exemplo de um signo de uma igreja, que ao visualizar as características do signo já é reconhecível a sua representação visual. Assim, como explica Santaella “diante de um ícone costumamos dizer: parece uma escada, parece uma cachoeira, parece uma montanha, e assim por diante, sempre no nível do parecer. Aquilo que só parece” (2012, p.101).

O *Índice* é o signo que anuncia o seu objeto, ou seja, ele não apresenta fielmente e de imediato, como o ícone, mas representa outra coisa não pelo fato da aparência, mas pela dedução. Nesse caso, o signo possui uma relação com o objeto, apesar de não representá-lo. Como exemplo de índice podemos pensar o que entendemos ao ver uma igreja de portas abertas, com um líder religioso à frente e um público de fiéis sentados nos bancos, deduzimos que está havendo uma cerimônia religiosa. Desta forma, através da dedução, podemos interpretar o que o signo representa.

Símbolo é o signo que não possui uma relação direta com o objeto, mas existe por causa das convenções, dos padrões estabelecidos, associações etc. Desta forma, um exemplo que pode ser inferido ao símbolo, ainda considerando o contexto religioso, é a cor branca, a qual pode ser relacionada à pureza, mesmo não havendo uma relação direta entre ambas. O símbolo é, portanto, o signo que não se refere ao objeto e nem permite a dedução, antes nos

⁴ Ao mencionar a linguagem, nos referimos a uma rede plural de linguagens que media a comunicação humana enquanto seres sociais. A língua é apenas uma das formas de expressão da linguagem, devemos considerar os diversos tipos de manifestação comunicativa e de sentido como expressões de linguagem, a exemplo das imagens, as palavras, os sons, os sonhos, a natureza, a cultura, etc. (SANTAELLA, 2012).

permite interpretá-lo de acordo com o conhecimento de convenções estabelecidas na sociedade.

A fenomenologia, conceituada como “a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem, cada dia e hora, em cada canto e esquina de nosso cotidiano” (SANTAELLA, 2012, p. 49), apresenta uma relação entre a divisão tricotômica e suas subdivisões categoriais e os efeitos gerados pelos signos, que são classificados em *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*.

A *primeiridade*, também conhecida como primeira impressão, é aquela na qual o intérprete a tem assim que ele visualiza o signo.

O primeiro (primeiridade) é presente e imediato, de modo a não ser segundo para uma representação. [...] Ele precede toda síntese e toda diferenciação; não tem nenhuma unidade nem partes. Ele não pode ser articuladamente pensado; afirme-o e ele já perdeu toda sua inocência característica, porque afirmações sempre implicam a negação de uma outra coisa. Pare para pensar nele e ele já voou. (SANTAELLA, 2012, p. 68).

Ao visualizar uma imagem, percebemos as suas características, isto é, seus ícones, porém na *primeiridade*, ainda não lhe atribuímos nenhuma interpretação ou significado. A *secundidade* refere-se a uma interpretação e reconhecimento dos ícones presentes em um signo pelo interpretante. Assim, o sujeito analisa o que o signo faz referência, utilizando a dedução e investigando o que determinado ícone quer representar, além de acionar os conhecimentos prévios para contribuir com uma análise mais apropriada. A *terceiridade*, por sua vez, diz respeito a uma interpretação mais consistente e simbólica do signo. Nessa etapa também é necessário fazer uso dos conhecimentos prévios para interpretar as características que foram observadas na *primeiridade* e analisadas na *secundidade*. Com isso, é na *terceiridade* que se atribui significado ao signo, através do exame das características simbólicas e das convenções que estão postas na sociedade.

Posto isto e, considerando a necessidade da educação em formar intérpretes e não somente leitores, pode-se dizer que a Semiótica contribui significativamente com o processo de alfabetização crítica, podendo fazer parte da escolarização de crianças e estimular sua capacidade interpretativa do texto visual.

A compreensão sobre a importância de analisar o conteúdo visual do livro didático, objeto de estudo central desse trabalho, proporciona aos alunos a prática da análise de imagens e o desenvolvimento de leitores visuais críticos, capazes de interpretar as imagens e construir significados fundamentados nos seus conhecimentos prévios e na mediação desempenhada

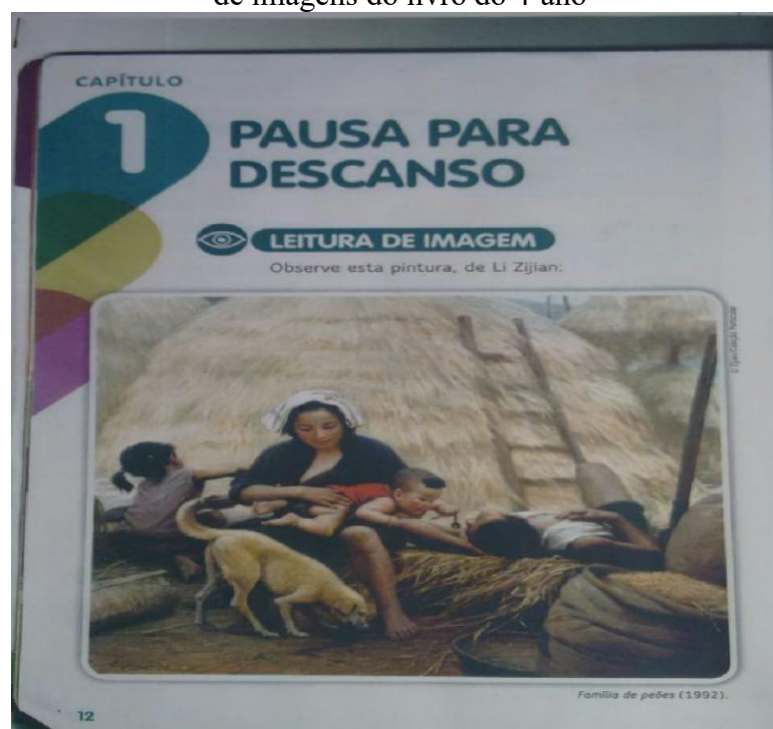
pelo professor. No que concerne à prática de uma postura crítica diante das imagens na educação, Carlos (2010) apresenta a expressão Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV) como uma possibilidade de:

[...] problematizar, analisar, investigar a prática educativa; de se configurar e ressignificar o currículo escolar; de se conceber, produzir e circular o saber socialmente aceito; de se organizarem os lugares sociais de aprendizagem; de se ler e olhar criticamente o mundo; de se potencializar a ação comunicativa e de se empoderar os sujeitos sociais para o exercício concreto de suas lutas específicas; de se veicularem valores, ideologias e mercadorias no mundo globalizado. (CARLOS, 2010, p.22).

A PCV aparece também como uma alternativa de autoavaliação da educação diante do conteúdo visual, estimulando os professores a refletirem sobre a sua atuação com uso consciente das imagens.

Análise semiótica das imagens

Figura 1- Primeira imagem do tópico leitura de imagens do livro do 4ºano



Fonte: Português: Linguagens – 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Inicialmente podemos notar que é mencionado o título do capítulo. Em seguida, o livro didático sugere a observação da pintura de Li Zijian, assim como é sugerido em todas as imagens que pertencem ao tópico de leitura de imagens desta coleção. Abaixo da imagem, é

apresentada a descrição da pintura, que se refere a uma família de peões. A primeira etapa para a análise semiótica de um signo é a primeiridade, considerando que o enfoque será nos efeitos gerados pelo signo e apenas na segunda composição tricotômica peirceana, conforme mencionado na abertura desse capítulo.

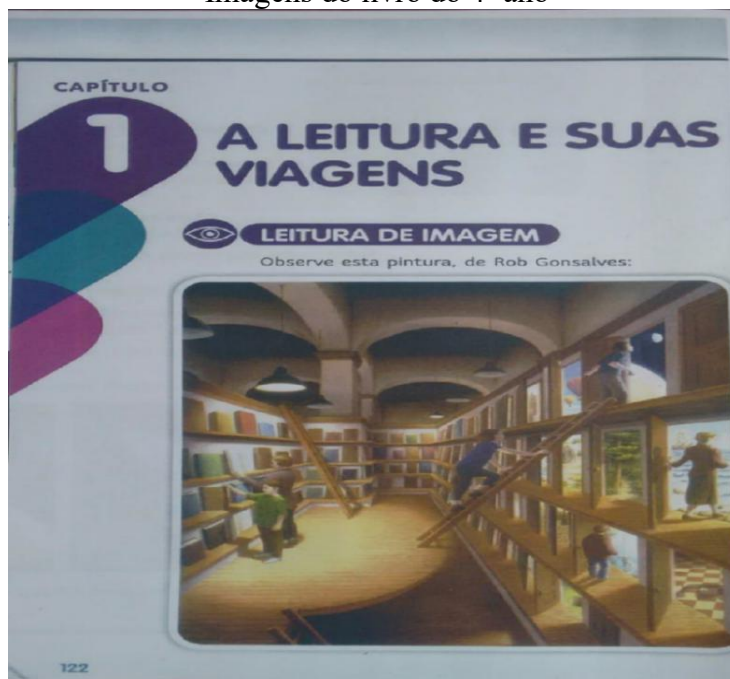
Sabemos que a primeiridade “é presente e imediato, de modo a não ser segundo para uma representação” (SANTAELLA, 2012, p. 68). Nessa etapa inicial, apenas observamos os seus ícones. Santaella explicita que “diante de um ícone costumamos dizer: parece uma escada, parece uma cachoeira, parece uma montanha, e assim por diante, sempre no nível do parecer. Aquilo que só parece” (SANTAELLA, 2012, p.101). Nessa imagem do livro didático, podemos notar as principais características icônicas: uma mulher, um homem, uma criança, um bebê, um cachorro, uma escada, uma chave, palhas e um saco cheio de alimento.

Após a identificação dos ícones na primeiridade, a próxima etapa da análise se refere a secundidade, que é o reconhecimento dos índices, isto é, as associações e deduções que fazemos aos ícones visualizados em um signo. Nesse sentido, percebemos que na imagem acima, as pessoas representadas formam uma família. A mulher aparece com os pés descalços e, ao visualizarmos o ambiente, deduzimos a sua situação socioeconômica, ou seja, é uma família com poucos recursos financeiros. O homem está deitado em cima das palhas e ao lado aparece um saco de alimentos, colhidos recentemente, pois ainda está aberto, representando o trabalho exercido por ele. O tamanho do amontoado de palhas e a escada usada para alcançar o topo mostram a grande quantidade de palhas existentes.

A terceiridade se refere a uma interpretação mais consistente, considerando o que foi visualizado na primeiridade, analisado na secundidade, e os simbolismos que um determinado signo pode representar. Para isso é preciso acionar outros conhecimentos, a exemplo das convenções estabelecidas na sociedade. É identificado que a família representada nessa imagem possui características de uma vida simples, que vive com poucos recursos e possui uma profissão que não é valorizada em termos de remuneração.

Sabemos que há uma hierarquização das profissões em nossa sociedade. Há uma classe de profissões que são valorizadas financeiramente e outras que são desvalorizadas. Portanto, a imagem está representando uma família de peões, que indica o seu status socioeconômico e a imagem simboliza a desvalorização de algumas profissões.

Figura 2- Segunda imagem do tópico leitura de Imagens do livro do 4º ano



Fonte: Português: Linguagens – 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Ao visualizarmos esta imagem, identificamos os seguintes *ícones*: pessoas, escadas, estantes, livros, teto, luminárias, balões, lua, floresta, mar, navio. Na primeira etapa da análise de uma imagem, considerando sua *primeiridade*, não é possível ainda atribuir um significado, pois só conseguimos identificar suas características. No próximo passo, na *secundidade*, quando podemos deduzir a partir do que está sendo apresentado na imagem, nota-se a representação de um ambiente biblioteca, tomado por estantes com muitos livros e pessoas folheando-os.

Nessa imagem, nota-se ainda que os livros do lado esquerdo são representados como livros simples, ao passo que os livros localizados ao lado direito da biblioteca, pessoas abrem portas ao invés de livros. Nas portas que aparecem abertas, notam-se a apresentação de diferentes ambientes e as pessoas admiradas com o que estão contemplando.

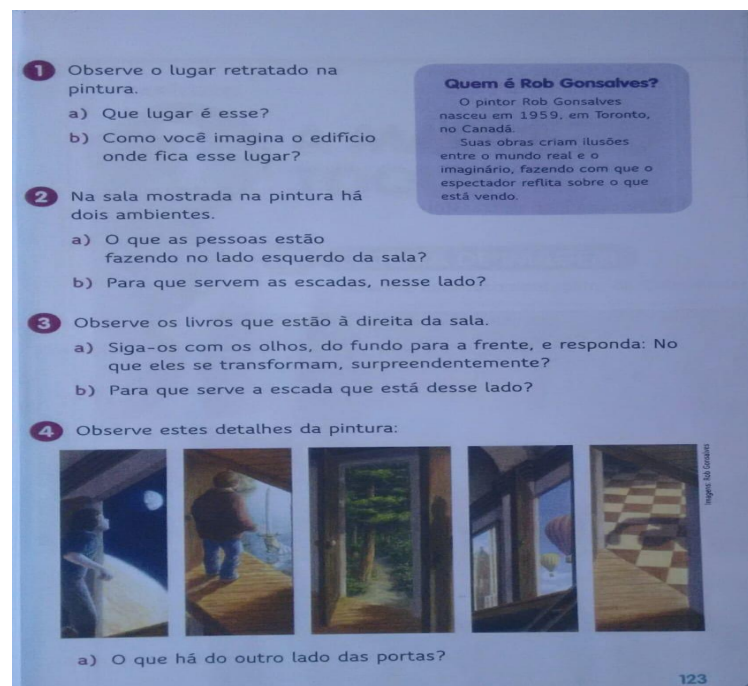
Após observar os *ícones* presentes na imagem e o que ela está representando através de uma dedução indicial, acionamos a *terceiridade* para destacar quais símbolos são realçados nesse jogo imagético. Assim como foi reconhecido na *secundidade*, que do lado direito da biblioteca, observamos algumas portas no lugar dos livros, isso representa dois argumentos muito comuns entre os leitores em nossa sociedade, que são: primeiramente, cada livro, por meio da sua história, apresenta um mundo diferente e, o segundo argumento, de que ao ler um livro é como se a pessoa pudesse se transportar para o lugar em que acontece a narrativa; até

mesmo no título do capítulo fala da leitura e suas viagens, enfatizando que essa é a mensagem transmitida pela imagem.

A imagem quando entendida como signo, segundo a teoria Peirciana, substitui algo do mundo real para as pessoas que a analisam, visto que ela representa seu objeto (SANTAELLA, 2012). As imagens são utilizadas por estes livros com diferentes finalidades e aparecem como um elemento sógnico, que possui um objetivo específico de representação. Nessa imagem, especificamente, temos uma analogia relacionando a leitura à uma viagem. Desse modo, esse signo imagético está representando não somente uma biblioteca, mas, também, a sensação de viagem despertada na mente do leitor durante uma leitura.

Após a leitura da imagem, o livro didático, nas páginas que sucedem, traz questões no intuito de problematizar o conteúdo visual e auxiliar na interpretação da imagem. Como podemos observar na próxima figura, algumas dessas questões não exigem muito esforço para interpretá-las, pois são simples e fáceis de serem respondidas, através da observação dos elementos explícitos da imagem, a exemplo da primeira questão, que se refere ao lugar que é apresentado. Por outro lado, há questões mais abertas e passíveis de interpretações diferentes e subjetivas, a exemplo da letra A da terceira pergunta.

Figura 3- Questões referentes à figura 2



1 Observe o lugar retratado na pintura.

- Que lugar é esse?
- Como você imagina o edifício onde fica esse lugar?


2 Na sala mostrada na pintura há dois ambientes.

- O que as pessoas estão fazendo no lado esquerdo da sala?
- Para que servem as escadas, nesse lado?

3 Observe os livros que estão à direita da sala.

- Siga-os com os olhos, do fundo para a frente, e responda: No que eles se transformam, surpreendentemente?
- Para que serve a escada que está desse lado?

4 Observe estes detalhes da pintura:



a) O que há do outro lado das portas?

Quem é Rob Gonsalves?
O pintor Rob Gonsalves nasceu em 1959, em Toronto, no Canadá.
Suas obras criam ilusões entre o mundo real e o imaginário, fazendo com que o espectador reflita sobre o que está vendo.

123

Fonte: Português: Linguagens – 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Conforme observado, as questões tratam de estimular uma visão mais minuciosa das características pertencentes à *primeiridade*, como está posto na questão 4, que pede apenas a

observação dos *ícones*. Na questão 1, letra A, percebe-se que trata do reconhecimento do ambiente como uma prática indicial, que ocorre na *secundidade*; e, na letra B, pede para que imaginem o edifício onde fica esse lugar; para tal, precisa-se recorrer à dedução, que se aplica ao *índice* e a *secundidade*. Nas questões 2 e 3, são exigidos uma análise interpretativa, utilizando outros saberes, assim como acontece na etapa da *terceiridade*.

Figura 4- Terceira imagem do tópico leitura de imagens do livro do 4º ano



Fonte: Português: Linguagens – 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Essa imagem é uma fotomontagem, uma colagem de várias imagens. Podemos identificar os seguintes ícones nessa imagem: uma menina, um tablet, um piso, água, uma garrafa, um unicórnio, um vulcão, um castelo, um balão, uma torre e cachoeiras.

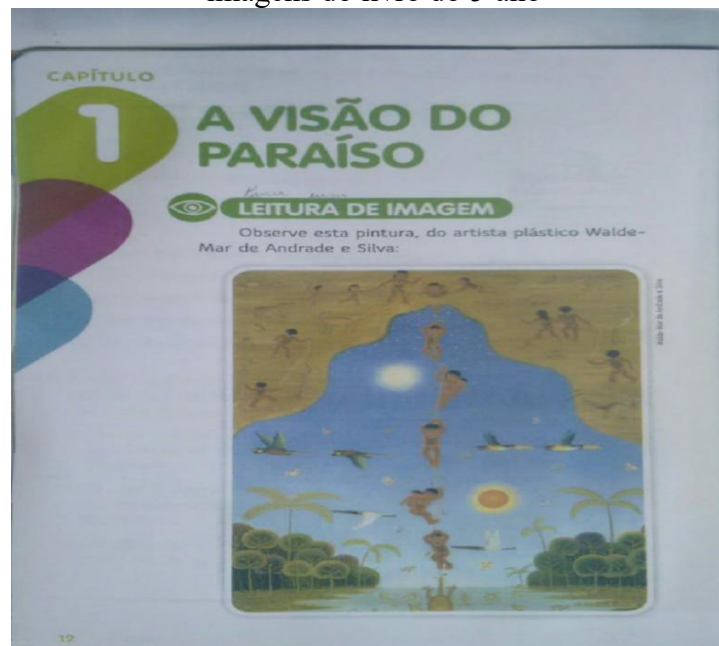
Na *secundidade*, por meio do piso em que a menina se encontra, deduz-se que ela esteja em uma casa, com um tablet nas mãos, mostrando em sua tela a mesma imagem que é apresentada na fotomontagem. Com isso, o tablet aparece como um aparelho que pode apresentar múltiplas informações, imagens, situações, conhecimentos, em uma única tela.

Através da observação dos *ícones* e da dedução da situação em que a imagem se encontra, utilizamos a *terceiridade* para analisar o significado mais profundo da imagem a partir do *símbolo*, que pode ocorrer por associações ou convenções sociais. Assim, percebe-se que esta imagem faz uma relação entre a magia e a imagem tecnológica, o que também é apresentado em seu próprio título.

Sabemos que a imagem tecnológica apresentada em um tablet não está diretamente relacionada com a magia, contudo, por convenção social, associamos tudo o que é fantástico e

incrível com a magia, afirmando ser mágico. Sendo assim, essa imagem utiliza o simbolismo da magia para representar a ação “mágica” possibilitada pelo simples toque em um tablet, capaz de acionar diferentes ambientes e situações.

Figura 5- Primeira imagem do tópico leitura de imagens do livro do 5ºano



Fonte: Português: Linguagens – 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Na etapa inicial da análise semiótica, destacam-se, na *primeiridade*, os ícones que aparecem na imagem acima: pessoas, animais, árvores, céu, estrelas, lua, sol, água, cipó. Analisando os ícones encontrados, notam-se, na *secundidade*, alguns elementos factuais do signo. Todas as pessoas que aparecem na imagem são índios e índias, porquanto aparecem sem roupas, com cabelos e ambientes peculiares às suas características.

A pintura é composta por duas partes: uma superior, com fundo marrom, apresentando alguns índios, índias e animais; e a parte inferior, mais colorida, mostrando animais, rio, árvores, luzeiros e alguns tipos de animais que não são apresentados na parte superior. No centro da pintura, observa-se um cipó, no qual os indígenas descem para a parte inferior e mais colorida, representada como o “paraíso” desejado.

Na *terceiridade*, faz-se uma relação com as categorias anteriores, ou seja, “é a categoria de mediação, do hábito, da lembrança, da continuidade, da síntese, da comunicação, da semiose, da representação ou dos signos” (SANTAELLA, 2015, p.147). No nível dessa categoria, temos o *símbolo*, pertencente a segunda divisão tricotômica do signo. Compreendemos que esta imagem representa uma visão de um ambiente perfeito para habitação da comunidade

indígena, por isso, é uma visão do paraíso, assim como é demonstrado pela imagem. A palavra paraíso está relacionada convencionalmente a um ambiente perfeito e harmonioso, por isso, a imagem quer representar essa visão, quando apresenta uma pintura com pessoas, animais e ambiente perfeitos.

Figura 6- Segunda imagem do tópico leitura de imagens do livro do 5ºano



Fonte: Português: Linguagens – 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

O painel de imagens é composto por diversas imagens agrupadas. Nesse caso, temos cinco imagens. Primeiramente, ao observar os ícones, cujas características representam seu objeto, percebemos que há lixo, animais, folhas, três meninas, sacos de lixo, garrafas, um homem, areia e rede.

Na *secundidade*, etapa na qual se faz um exame mais minucioso da imagem, supõe-se que os ícones estão representando algo para o qual atribuímos algum significado. Nesse sentido, o referido painel de imagens, apresenta do lado esquerdo superior um acúmulo de lixo e, em cima, uma ave, especificamente um albatroz. Do lado esquerdo inferior, têm-se dois albatrozes com um objeto, provavelmente remetendo à ideia de que seja alimento voltado à ingestão.

Na imagem do lado direito superior são apresentadas três meninas fazendo a limpeza de um rio, recolhendo as garrafas de plástico encontradas. Na imagem do lado direito inferior, tem-se um albatroz que sofreu uma armadilha pelo acúmulo de lixo presentes nos rios, sendo, posteriormente, resgatado por um homem. Na imagem localizada no centro do painel, apresentam-se, do lado esquerdo, diversos tipos de lixo que são descartados pela humanidade

e, do lado direito, temos algumas folhas que representam os dois lados opostos de um meio ambiente.

Ao atribuímos um significado ao signo imagético, através do exame das características apresentadas e examinadas nas categorias anteriores, percebe-se que representa uma comparação entre duas realidades de comportamento humano. No lado esquerdo, temos as consequências negativas na natureza, causadas pelo homem. Do outro lado, temos um comportamento humano que contrasta com o anterior: pessoas limpando, ajudando e resgatando, em uma tentativa de reduzir os danos causados pelo homem.

Figura 8 - Terceira imagem do tópico leitura de imagens do livro do 5º ano



Fonte: Português: Linguagens – 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Nesta figura, temos duas imagens, uma pintura de Luciana Mariano e uma fotografia de uma olaria em Siliguri, nordeste da Índia. Na pintura podem ser identificados os seguintes ícones: uma mulher, quatro crianças, vassoura, fogão, panelas, quadros, janela, prédios, cortina, vaso com flores e brinquedos. Na fotografia, notam-se, por sua vez, duas crianças, dois adultos e muitos tijolos.

Analisando a pintura, percebe-se que o ambiente é uma casa, localizada em área urbana. A “mãe” está na cozinha preparando uma refeição enquanto crianças estão brincando, sentadas no chão. Na fotografia, observa-se um cenário diferente da pintura, as crianças não estão brincando, mas carregando tijolos, assim como os adultos. Duas realidades são, portanto, apresentadas: a pintura representa um tipo de infância e a fotografia outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, voltado à análise das imagens do tópico de leitura de imagens, do livro didático de Língua Portuguesa, da coleção *Português: Linguagens*, editora Saraiva, chegamos as seguintes conclusões:

I) As imagens presentes nessa coleção se destacam, uma vez que ocupam uma página do livro, demonstrando valorização do conteúdo visual e estímulo à identificação icônica, o reconhecimento de suas representações e a apropriação crítica do texto-imagem.

II) No que tange a função desempenhada por essas imagens, elas aparecem com diferentes funções, dentre elas, a de ilustrar, pois representam a ideia principal de estudo do capítulo. Além disso, as imagens também ocupam uma função epistêmica, em virtude de apresentarem determinados conhecimentos e informações sobre o mundo (AUMONT, 1993).

III) Através da análise, concluímos que as imagens apresentam conhecimentos sobre o trabalho, a leitura, as paisagens e os elementos naturais, as tribos indígenas, a problemática ambiental do lixo e o seu descarte e, sobre a infância e suas diferentes concepções e realidades. Com isso, vimos que esses livros utilizam essas imagens com características epistêmicas, cujas representações se referem a diferentes campos de conhecimento.

IV) As imagens apresentam representações diferenciadas, que podem ser classificadas em: reflexões, conscientizações, imaginações, conhecimentos, analogias, críticas. Há algumas imagens que apresentam o conhecimento ou uma crítica, sendo extremamente relevantes para o processo formativo dos alunos, visto que estimulam o pensamento crítico por intermédio da realidade representada na imagem.

V) Ao investigarmos como o livro didático aborda a leitura de imagens, constatamos que as representações visuais estão em concordância com a proposta de estudo: abordagem semiótica. Além disso, as imagens e seus conteúdos estão voltados para a infância, apresentam discussões importantes e demonstram representações próprias dessa fase da vida.

VI) Constatamos que a leitura de imagens, proposta no livro didático, colabora para a formação de sujeitos críticos, uma vez que, tendo contato com a prática de interpretação do conteúdo visual, essa ação pode estimular os alunos a adotarem uma postura de análise diante das imagens que circulam em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas, SP. 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2011: Língua Portuguesa. – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CARLOS, E. J. (org.) **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Raissa Regina Silva. As charges de Régis Soares em análise: uma escavação para uma leitura crítica. RDIVE, João Pessoa, v.1, n. 1, p. 52-71, jan./jun, 2016.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. [tradução José Teixeira Coelho Neto]. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

STRÖHER, Carlos Eduardo. **Aprendendo com imagens**: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. AEDOS, Rio Grande do Sul, v.4 n.11, p.46-70, set. 2012.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS APROVADOS NO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO: refletindo as ações pedagógicas dos projetos para a formação do leitor literário na Paraíba

Ma. Maria da Conceição Macedo de Freitas (SEEPB)¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as ações docentes realizadas nos projetos pedagógicos aprovados em 2015, no Prêmio Mestres da Educação, que almejavam a formação do leitor literário e se estas ações contemplaram o letramento literário. Para tanto, apresenta-se suporte teórico sobre este letramento e ensino de literatura, à luz dos estudos de Cosson (2014), Mello (2012), Paulino (2004), Rezende (2013). Posto isto, realizou-se a leitura dos projetos a fim de perceber os diferentes modos de pôr em prática o letramento literário. Destacaram-se, como resultado desta pesquisa, atividades de experiência literária e leitura fruição, mas também ações pedagógicas que retomaram o ensino tradicional de literatura.

Palavras-chave: Letramento literário, Ensino de literatura, Prêmio Mestres da Educação.

INTRODUÇÃO

A última pesquisa nacional², que buscou mapear a leitura no Brasil, destacou um avanço numérico de leitores no país. Segundo a pesquisa, o brasileiro está lendo mais livros e, durante sua vida, mantém a média de quatro livros lidos por ano, estando matriculado ou não na Educação Básica e/ou Ensino Superior. No estado da Paraíba, o número de leitores, com aprendizado adequado³ em Língua Portuguesa, evoluiu significativamente nos anos de 2011 (12%), 2013 (13%) e 2015 (19%), segundo o QEdu, plataforma de dados educacionais do Estado e organização responsável pelas avaliações externas Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação) e Prova Brasil.

Estas discussões sobre o processo de formação do leitor transitam no meio acadêmico e educacional durante anos. Certamente, trata-se de um processo necessário para a construção de um país mais independente e autônomo. Por isso, refletir sobre políticas públicas educacionais, mais efetivamente de promoção à leitura, é essencial para a educação de

¹ Mestra em Formação de Professores, pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora efetiva da rede estadual de ensino da Paraíba. E-mail: profceicinhafreitas@gmail.com

² 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em 2016.

³ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEdu, consideramos que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado.

Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>. Acesso em: 27/06/2018

qualidade idealizada por todos os agentes que se interessam pela formação de cidadãos-leitores.

Ao tomarmos a política pública como “uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação” (ROSA, ODDONE, 2006, p. 185), ratificamos que se trata de ações construídas com o interesse particular de amenizar um problema que atinge as esferas política, social, econômica, cultural e educacional da sociedade. De modo particular, entendemos o baixo número de leitores e de leitores literários como um problema socioeducacional.

Assim, tomamos O Prêmio Mestres da Educação como uma política pública materializada através de um processo seletivo da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba que seleciona as boas práticas educacionais no intuito de laurear os professores pelo seu desempenho na realização de projetos que elevem o nível de aprendizagem de seus estudantes. Os objetivos do prêmio estão escritos na lei que o rege e nos editais que todos os anos são lançados para a inscrição dos professores para o programa.

Esse prêmio, segundo a Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012,

Consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercícios nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Parágrafo Único, Art. 1º).

É importante observar o destaque do profissional que, com medidas concretas de aprendizagem, tais como metodologias dinâmicas e atrativas, contempla a aprendizagem do estudante, favorecendo o seu desenvolvimento na escola. Do ponto de vista da disciplina língua portuguesa, observamos que o prêmio valoriza as ações que desenvolvam as competências e as habilidades dos adolescentes no que concerne à apropriação das linguagens em seu uso social. Nesse contexto, as práticas que valorizam e proporcionam o letramento literário também são contempladas nesta política pública estadual.

Este artigo, portanto, pretende apresentar à comunidade acadêmica uma análise das ações docentes realizadas nos projetos pedagógicos, que almejam a formação do leitor literário, inscritos e aprovados em 2015, no Prêmio Mestres da Educação. Constituindo o corpus da pesquisa documental, averiguamos seis projetos premiados neste programa, em 2015, que propuseram intervenções associadas ao letramento literário e a formação do leitor e que atenderam, no título, aos termos “letramento literário”, “formação de leitores literários” e “literatura”.

Para a análise do corpus, realizamos a leitura da metodologia e do relatório de execução dos projetos selecionados. Pretendemos observar se as ações propostas para a formação do leitor por meio do trabalho com o texto literário associavam-se aos conceitos de letramento literário (COSSON, 2014; SILVA, SILVEIRA, 2013), à leitura literária e à adequada escolarização da literatura (HIDALGO, MELLO, 2014; CEREJA, 2005), bem como aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que tangem ao ensino de literatura (BRASIL, 2002, 2006).

Deparamo-nos com resultados que apontaram práticas docentes exitosas e promissoras pertinentes ao letramento literário e que favoreceram experiências boas de leitura literária. Opondo-se a estas, no entanto, foi possível analisarmos, contextualizarmos e discutirmos os problemas evidenciados em ações pedagógicas que reforçaram o ensino tradicional de literatura, descentralizando a leitura efetiva do texto na sala de aula e desfavorecendo a formação do leitor.

METODOLOGIA

A partir da observação dos projetos, procuramos compreender como os professores põem em prática o letramento literário por meio de ações pedagógicas de leitura de textos literários na escola.

Destacamos, aqui, que não existe um modelo fixo de projeto para a submissão no Prêmio Mestres da Educação, isto é, os projetos analisados são flexíveis quanto à estrutura e extensão, mas devem apresentar as partes fundamentais para a construção de uma proposta didática. Quanto à linguagem, percebemos a predominância do padrão culto da língua materna, embora existissem alguns problemas no uso desta variação da linguagem em projetos específicos, como o PROJETO 2, mas que não comprometeram a leitura.

Para uma análise mais acurada, refletimos sobre as ações realizadas nos projetos, descritas na metodologia de cada trabalho e o relato de experiência após a aplicação dos projetos, descrito no relatório de execução, encontrado no dossiê. Esta leitura proporcionou à pesquisa a realidade mais fidedigna possível quanto à concretização do projeto estudado em cada situação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os diferentes modos de pôr em prática o letramento literário e a formação do leitor: a leitura analítica das ações pedagógicas dos projetos e dos relatórios de execução

Estudar práticas pedagógicas na formação docente é uma atividade constante e necessária, e boa parte dos professores o faz. O desafio se configura em exercer, na realidade da sala de aula, a práxis desejada, dada a dificuldade que é conciliar teoria e prática.

Iniciamos apontando, mais uma vez, a falta de estrutura fixa para os projetos, o que permitiu que os professores apresentassem, de diversas maneiras, a metodologia do trabalho. Deparamo-nos com sequências didáticas bem elaboradas e objetivas, em que foi possível entendermos os objetivos de cada atividade e associá-los às teorias de letramento literário e formação de leitor encontradas no aporte teórico do trabalho. Todavia, também verificamos, nos tópicos referentes às metodologias dos trabalhos, atividades sequenciais pouco coerentes entre elas e, muito menos, com a fundamentação teórica apresentada e estudada. Em alguns casos, as ações pedagógicas foram pouco exploradas, impedindo nossa leitura crítica sobre elas, o que justifica nosso olhar analítico para o relatório de execução das atividades. Sobre este, dizemos que se tratava de um documento claro com todas as atividades que aconteceram ao longo do projeto.

A leitura do relatório de execução foi muito importante para compreendermos eventuais alterações metodológicas nos projetos. Por isso, foi pertinente a leitura destes itens, com uma análise seguinte. Os resultados estão dispostos a seguir.

O PROJETO 1 indicou dois espaços para apresentação de sua metodologia: as estratégias metodológicas, de forma ampla, e o mapeamento descritivo das ações, de maneira específica. Encontramos a preocupação da professora responsável pelo projeto em introduzir atividades de motivação por meio de vídeo e introdução às atividades de leitura, mas observamos, também, o estudo conceitual dos gêneros literários conto e crônica, a partir de aulas expositivas, com explicações da professora sobre as relações intertextuais e interdiscursivas dos gêneros, antes da leitura efetiva dos textos literários. As atividades sugeridas, *a priori*, remeteram à teoria literária, como análise comparativa de personagens a partir da leitura dos contos (*A moça tecelã*, Marina Colasanti, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*) e crônicas (*Amor e outros males*, Rubem Braga), realizada em sala de aula. A criação de espaços para divulgação de obras de literatura, como o correio literário, o mural do leitor ou grupos de leitores nas redes sociais, aconteceu durante todo projeto e, segundo a professora,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

foi de suma importância para a continuidade do trabalho iniciado em sala. Para finalizá-lo, a docente apostou em produção textual dos estudantes, que se tratou de uma análise escrita dos contos lidos e estudados em sala de aula; pesquisa de textos literários para leitura na escola e culminância das atividades com a socialização das experiências vividas ao longo do projeto. A atividade leitura-fruição, apresentada no plano de ações do projeto, foi uma leitura livre e individual de cada aluno seguida de uma atividade de intertextualidade e interdiscursividade, encontradas no texto, para posterior discussão.

As ações pedagógicas do PROJETO 1, rapidamente sintetizadas, nos chamaram a atenção em alguns pontos. Construir atividades motivadoras e introdutórias à leitura foi importante porque estas ações familiarizam o leitor e a obra, a partir de elementos extratextuais e de atividades lúdicas, permitindo, portanto, a interação de modo criativo com as palavras (COSSON, 2014a); mas, ao passo que a professora efetivou a leitura literária e, em seguida, propôs uma atividade de análise crítica antes da partilha e da valorização da experiência pessoal do leitor com o texto, esta deixou seu papel de fruição e deleite e correspondeu às noções crítica-teóricas do conhecimento literário, tão presente nas aulas de Literatura.

Refletindo acerca do estudo dos gêneros conto e crônica a partir de aula expositiva e a leitura-fruição seguida de atividade analítica, pensamos que a primeira ação nos lembrou do ensino tradicional de literatura, em que o professor ensina, expõe ou transmite o conhecimento, antes da efetiva prática de leitura. Quanto à atividade de análise e crítica, esta foi muito importante para desenvolver os conhecimentos literários do estudante, a fim de estudar a estrutura estética de cada obra literária, mas o professor precisa desenvolver, em sala de aula, a leitura de fruição e a atividade de análise sem que haja anulação de uma ou outra para a formação do leitor.

A construção de um grupo de leitores privilegiou a leitura coletiva, já que assim os estudantes compartilharam “objetos, tradições culturais, regras e modos de ler” (COSSON, 2014b, 138-9), até porque, mesmo que a leitura física do livro seja um processo individual, sua leitura final sempre será um procedimento social (COSSON, 2014b). Quanto à produção de texto, este exercício foi justificado, tendo em vista os diversos conhecimentos linguísticos e literários construídos por meio da escrita. Por fim, planejar um momento para a leitura fruição, ou seja, para a leitura que favorecesse a experiência literária, o “aproveitamento satisfatório e prazeroso da obra lida” (BRASIL, 2006, p. 58), foi imprescindível, a fim de alcançar um dos objetivos do projeto concernentes à leitura: “Conceber a leitura enquanto

fonte de conhecimento e de cultura essencial para a sua [do aluno] formação humana” (PROJETO 1, 2015, s/p).

O PROJETO 2, na busca pela formação do leitor, apresentou, na metodologia do projeto, como primeira atividade um chá poético, com recitação de poemas por estudantes e funcionários da escola, além da criação de um diário de bordo para aula de campo em museu, mas estas atividades não foram descritas nem discutidas no relatório de execução, o que nos sugere que não foram efetivadas. A leitura dos romances *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e *Fogo Morto*, de José Lins do Rego foi a terceira atividade, seguida de debate comparativo sobre os elementos da narrativa das obras lidas. O projeto foi desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa, com o principal objetivo, segundo a professora, de:

Aperfeiçoar o nível de leitura, escrita, compreensão e posicionamento crítico do educando elevando assim, o seu desempenho acadêmico; [...] Elencar obras da literatura clássica brasileira para leitura e análise de acordo com a ementa de cada disciplina e série do Ensino Médio (PROJETO 2, 2015, p. 10)

Contrariando o objetivo acima, a professora aplicou apenas esta oficina de leitura com traços literários, porque as atividades posteriores se debruçaram na seca que viveu o país, na fome e miséria do Nordeste, na passagem da Coluna Prestes na cidade do projeto e no estudo da árvore genealógica de uma família de coronéis da cidade, por meio da visita a um museu, com a participação do professor de História da escola. Notamos um apego significativo ao tempo ou aos acontecimentos históricos concernentes ao contexto das obras, o que retornou ao ensino tradicional da literatura, no que se referiu à concepção evolutiva da historiografia, conforme os procedimentos seguintes planejados pela professora:

Pesquisa na internet sobre a passagem da coluna prestes no Nordeste [...]; ampliar os conhecimentos sobre o movimento Coluna Preste através de uma entrevista com o historiador Ciro Leandro Costa Fonseca, mestre e doutor em educação pela UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte) (PROJETO 2, 2015, p.12)

É marcante a escassez de atividades literárias neste projeto, principalmente quando o texto literário se tornou uma oportunidade para abordagem de temas transversais. Sabemos que a contextualização temática é importante e pode ser um evento de letramento, mas “[...] é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto” (COSSON, 2014a, p. 90).

A professora planejou, ainda, uma visita à biblioteca da cidade, mas não especificou a finalidade desta atividade, nem da exibição dos filmes produzidos a partir das obras estudadas. Quanto à visita dos alunos à biblioteca, esta, como um “espaço de promoção da cultura” (HIDALGO, MELLO, 2014, p. 169), é um dos ambientes mais acessíveis e pertinentes para o contato do leitor com a literatura, ao lado das leituras digitais encontradas nos novos meios de tecnologias de informação, mas é importante destacarmos que os estudantes deveriam ser orientados da importância da biblioteca para sua formação enquanto leitor, isto é, esta atividade deveria ser planejada e organizada de modo a contemplar a interação leitor e obra literária.

No que se refere aos materiais didáticos de apoio, como filmes, programas de televisão, canções ou textos não-literários, Cosson (2014a) nos lembra que são “materiais didáticos alternativos” e que o professor não deve usá-los como forma de substituição ou interpretação do texto literário original, ou seja, a melhor maneira ainda de formar leitores é lendo, interpretando e explorando o texto. Segundo o cronograma de ações do projeto, a leitura das obras literárias aconteceu no mês de agosto e as oficinas tituladas “Manhãs e tardes de cinema” aconteceram entre agosto e setembro, o que nos possibilita afirmar que os filmes foram planejados como apoio, possibilitando a leitura das obras literárias como uma das primeiras atividades do projeto literário.

O encerramento do projeto aconteceu num evento onde os estudantes organizaram, na escola, um espaço que pudesse retratar o cenário e os personagens principais do livro *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. Acreditamos que a culminância do projeto poderia ter sido melhor articulada em sala de aula para que os estudantes, além de organizarem o espaço físico retratando a seca, pudessem refletir o espaço como um elemento da narrativa, assim como os personagens, tempo, enredo, narrador, através de atividades que contemplassem a leitura analítica destes elementos, não enquanto categorias a classificar, mas como aspectos estruturantes da obra a partir dos quais a compreensão da experiência humana representada poderia ser melhor construída.

Outras atividades e oficinas foram citadas no projeto como ações planejadas para a promoção da leitura literária, a saber: roda de leitura, “Tardes de conto”, teatro de fantoche e leitura dramatizada, mas não há detalhes de como aconteceram, impedindo-nos de conhecer melhor estas propostas.

Com o objetivo de formar leitores e escritores competentes, o PROJETO 3 apresentou as ações para a leitura da obra *A velha Totonha*, de José Lins do Rego, a partir de 8 aulas

direcionadas ao estudo da escola literária Modernismo, justificado pela professora, na citação a seguir.

Determinamos que primeiramente iríamos estudar a escola literária Modernista por duas razões: primeiro, este já seria o nosso conteúdo do livro didático; segundo, é nesta escola que está inserido o autor pilarense José Lins do Rego. Assim, este estudo foi realizado no decorrer de oito aulas (45 minutos). Foram estudadas a poesia e a prosa e seus principais autores. Como também cada fase do modernismo. (RELATÓRIO 3, 2015, p. s/p)

A leitura do texto literário, quando se objetiva a formação do leitor, deve ser sistematizada e planejada para que todas as ações se completem entre si, buscando o letramento literário. Acreditamos que um projeto de leitura de um romance, que buscou a formação do leitor, não deveria ser iniciado com o estudo da estética literária, até porque a contextualização estilística deve acontecer durante e/ou após a leitura do romance, já que “são as obras que informam os períodos e não o inverso” (COSSON, 2014a, p.87), isto é, a obra literária não deveria servir de prova ou instrumento para identificação de traços ou características dos movimentos literários.

A leitura do livro *A Velha Totonha*, de José Lins do Rego, foi realizada em sala de aula, por histórias, e discutidas coletivamente. Na leitura do relato de experiência, não encontramos, após a leitura da obra literária, atividades de fruição ou de análise crítica, o que pode ter impossibilitado a leitura literária, uma vez que “[...] a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, *convém ser explorada*” (COSSON, 2014a, p. 26-7, grifo nosso) e é responsabilidade da escola e do professor proporcionar estes momentos de exploração do texto literário, garantindo, também, a experiência pessoal do leitor com o texto.

As oficinas de leitura foram as leituras de poemas e resumos de obras literárias de autores modernistas, realizadas pelos alunos em casa e discutidas na sala de aula. Os seminários realizados na escola corresponderam à apresentação biográfica de autores modernistas. Percebemos que as atividades não possuíam características de incentivo à leitura literária e não houve espaços para que o leitor em formação criasse experiências de leitura e visse o texto em sua unidade, já que se preocuparam com resumos de obras e biografias de autores, como a professora explica

A leitura não se deteve, apenas, ao livro *A Velha Totonha*, foram realizadas outras leituras, como: poemas, *pequenos resumos de outras obras de autores modernistas*, como: Vinicius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles. Houve um momento de recitar poesias em sala de aula. (RELATÓRIO 3, 2015, p. s/p, grifo nosso)

A professora apostou, ainda, na visita de seus estudantes ao museu José Lins do Rego e ao Engenho Corredor. Quanto a esta atividade, é pertinente destacarmos, da forma como foi descrita e relatada, como uma das mais importantes e adequadas neste projeto para o letramento literário, já que os estudantes tiveram a possibilidade de conhecer a infância de Lins do Rego e entender alguns traços de sua escrita literária. Também foi significativa a contação de histórias pelos estudantes em outras escolas, porque esta ação oportunizou aos alunos leitores a partilha de leituras e experiências com outras crianças, tornando-se, dessa forma, uma atividade de leitura proveitosa e importante na formação e valorização do leitor.

O PROJETO 4 desenvolveu, no tópico procedimentos metodológicos, uma descrição da metodologia científica do projeto, ou seja, pouco apresentou e explorou as ações que pretendia realizar para desenvolver o letramento literário, mas sim de que tipo de pesquisa se tratava. Observamos grande preocupação, por parte do professor do projeto, em conhecer o perfil de seus estudantes para selecionar os quatro folhetos de cordel que foram trabalhados. No relatório de execução, além de uma descrição minuciosa sobre a escola campo e os sujeitos da pesquisa, o professor-pesquisador ainda relatou algumas interações dos estudantes a partir da leitura de um dos folhetos de cordel.

Quanto às atividades, o relatório não descreveu detalhadamente, mas pudemos observar, como primeira atividade, os estudos literários acerca da origem do cordel e da trajetória da poesia oral ao texto escrito; também notamos que o estudo das características literárias do cordel aconteceu por meio da leitura do folheto. O professor se utilizou de músicas e animações em vídeo para incentivar os estudantes à participação no projeto, e às leituras dos folhetos seguiram-se atividades de contextualização temática, em que o texto foi estudado para abordagem de temas como escravidão, desigualdade, exclusão, políticas públicas, coronelismo, e tantas outras temáticas. O humor foi valorizado na escolha dos cordéis, o que proporcionou maior interação discente nas aulas do projeto.

Apreciando as atividades relatadas neste projeto, notamos o cuidado pertinente na escolha dos cordéis para atender ao público como um fator importante para o favorecimento do letramento literário. O trabalho com vídeos, os debates como atividades pós-leitura e a “teatralização” na leitura dos folhetos foram atividades que puderam contemplar a dinâmica e a participação efetiva dos estudantes na leitura literária, o que favoreceu aos discentes contemplar os aspectos culturais e artísticos de uma obra, distanciando-se, portanto, de uma exploração apenas temática, que desconsidera a obra como texto específico.

O professor responsável pelo PROJETO 5 apresentou, junto ao dossiê, uma sequência didática, cujas atividades do projeto estavam bem definidas e planejadas. Tratava-se de um

trabalho com cordel em que o texto foi primeiro apresentado para, a partir das características de cada folheto, os estudantes construírem o conceito do gênero. O professor planejou atividades de discussão, por exemplo, de capas e conteúdo dos cordéis, como drogas e bullying, que facilitaram a reflexão, desenvolvimento da argumentação e criticidade dos participantes do projeto, além de terem constituído atividades motivadoras para a leitura efetiva do folheto. O responsável pelo projeto, após a leitura de dois cordéis, apostou na produção de um cordel pela turma e na continuação de atividades com leitura, sempre silenciosa, de cordéis, seguidas de reflexão sobre o tema e as especificidades do gênero. A sequência foi encerrada com a confecção de cartazes e texto dissertativo-argumentativo sobre os temas abordados nos cordéis trabalhados.

Com a leitura do relatório de execução do projeto, encontramos, no relato do professor, uma atividade de leitura de cordel voltada para a abordagem temática, mas também foram realizadas atividades de leitura que fizeram os alunos debater sobre a capa, o texto, o autor e o mundo representado na obra. Além disso, observamos a ampliação deste projeto para outra atividade de intervenção pedagógica interdisciplinar na escola, mas que não interferiu nas atividades já planejadas pelo professor da disciplina. Tratou-se, portanto, de uma expansão do trabalho, tendo em vista o letramento, como exposto pelo próprio professor:

Durante o percurso do projeto [nome do projeto] alguns alunos demonstraram interesse de escrever um cordel sobre os temas que estávamos trabalhando em sala de aula. Tivemos a ideia de produzir um folheto sobre a cultura indígena e sobre a conscientização de economia de água, tema gerador do projeto de intervenção da escola. Através de um concurso de cordel, realizado entre as turmas de 6º e 7º anos da escola, houve a revelação de alunos que possuíam o dom para escrever poesia, obscurecido devido à falta de eventos de letramento como esse, que possibilitassem a circulação de gêneros diversos na escola, como o cordel (RELATÓRIO 5, 2015, s/p).

Diante de uma sequência didática tão esquematizada para o letramento a partir do cordel, nosso desafio foi discorrer sobre alguns pontos que nos chamaram atenção. O primeiro deles foi justamente o desenvolvimento de temas atuais, já que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não” (COSSON, 2014a, p.34) e, neste caso, as drogas e o bullying podem fazer parte da realidade do público da sequência, tornando-se temas interessantes. Encontramos as atividades com o texto literário sempre no centro da sequência, o que nos permite ratificar a valorização dada à literatura neste projeto, mas não foram desenvolvidas atividades de análise literária, que permitissem ao leitor compreender melhor o encantamento das obras de literatura e penetrar nelas com mais intensidade (COSSON, 2014a).

A presença permanente da leitura silenciosa nas atividades do projeto foi pautada na ideia de garantir, na experiência literária, a subjetividade do leitor em seu contato com o texto (BRASIL, 2006). Todavia, apesar de este tipo de leitura ser predominante na escola, “nem por isso se pode falar que seja sempre bem-sucedida” (COSSON, 2014b, p. 98), já que o estudante pode encontrar a oportunidade para não praticar nenhuma outra atividade. Por isso, a leitura silenciosa deve ser planejada e coordenada para outra atividade de fruição, troca de experiências, debate acerca das impressões de cada leitor sobre o texto. Além disso, o fato de se tratar de um texto de gênero popular e lírico precisa ser considerado ao escolher o tipo de leitura realizada, já que, para favorecer e fomentar a cultura regional, a oralidade parece-nos uma das leituras apropriadas para os textos em cordel.

Apesar do extenso tempo dedicado à sequência, quatro bimestres, o PROJETO 6 apresentou pouca variedade de atividades pedagógicas. A contação de histórias diária para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental seguida da discussão dos textos foi uma destas atividades. Uma atividade bimestral era a reunião com os pais das crianças, com contação de histórias, para as orientações e o acompanhamento das leituras pela professora no seio familiar, além do empréstimo do livro semanalmente para que as crianças e os pais lessem em casa. A partir da leitura do relatório e das fotografias, observamos o desenvolvimento e a participação das crianças no projeto e como os pais interagem, mesmo com pouca instrução escolar. A professora, ainda na metade do ano letivo, já percebia as contribuições do projeto para a formação leitora de seus estudantes.

Foi perceptivo, através das falas das famílias dos alunos, a adesão e confiança na proposta apresentada. Nesse momento os meus objetivos eram de desenvolver as seguintes competências: Manter frequente a rotina de leitura com o livro de literatura infantil; Fazer reunião com a família para falar da importância da literatura infantil no contexto da sala de aula para as crianças; Fazer uma contação de história na reunião com as famílias; Propor empréstimo de livro de literatura infantil para as crianças semanalmente e orientar as famílias do acompanhamento, valorização e respeito aos filhos na leitura do livro em casa (RELATÓRIO 6, 2015, p. 7).

Como atividades de culminância, a professora escolheu a visita à biblioteca, como também a seleção e dramatização da história preferida pelas crianças.

O projeto 6 possuiu arranjos metodológicos simples, que, segundo nossa pesquisa, surtiram efeitos positivos para o letramento. A primeira e mais importante atividade deste projeto foi a contação de histórias, “uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura” (COSSON, 2014b, p.112), mas a referida atividade nem sempre garante a prática da leitura literária porque, na maioria dos

casos, a preocupação está em imprimir uma mensagem ou moral, como forma de educar e civilizar a criança. Dessa maneira, o texto literário não é estudado como arte, não se tornando um instrumento para a construção das experiências literárias das crianças. O projeto apresentou uma discussão após cada história, mas não foi detalhado como esta atividade era realizada, por isso não podemos afirmar que o problema da contação de histórias se sucedia nessa ação de leitura.

Quanto à participação dos pais no projeto, acreditamos que essas figuras representativas na vida das crianças puderam ajudar no processo de formação leitora de seus filhos, até porque, como já nos adianta Cosson, “[...] a contação de histórias na escola não precisa ficar presa à imagem da professora, nem à educação infantil. Ela pode igualmente ser desdobrada em direção aos pais [...]” (COSSON, 2014b, p. 113). A professora ainda propôs uma dramatização, prática de memorização e leitura “que requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor” (COSSON, 2014b, p. 110), mas o professor precisa estar atento às experiências que cada criança vivenciou pela obra literária para sua transformação em ação dramática.

Construímos, até o momento, um panorama sobre como os professores responsáveis pelos projetos puseram em prática o letramento literário. Observamos que algumas ações dos projetos ainda reproduziram o ensino tradicional e historicista da literatura, o que pouco forma o leitor literário. Contudo, deparamo-nos com projetos que se configuram como bons exemplos de sequências didáticas, que, se colocadas em prática, podem resultar positivamente. Adiante, apresentamos os problemas apontados nestes projetos, com discussão acerca da interferência de determinadas práticas docentes na formação do leitor literário.

Discutindo os problemas evidenciados na análise do corpus

Por meio da leitura dos projetos estudados, constatamos que, apesar de todos os professores almejarem a formação do leitor e alguns projetos apresentarem aporte teórico sobre o letramento literário, existem atividades metodológicas nestes projetos que não condizem com este letramento e não proporcionam a formação do leitor de literatura.

Como pudemos constatar, alguns projetos ainda dialogam com práticas pedagógicas que refletem o ensino tradicional de literatura ao apresentarem atividades como o estudo da estética literária e do gênero literário anterior à leitura da obra e isolada desta etapa, bem como a apresentação biográfica de autores sem referência ao texto literário. Encontramos a literatura apenas para estudo de acontecimentos históricos e a abordagem de temas relevantes

para a sala de aula, sem a preocupação com a estrutura da obra. Observamos, ainda, leituras seguidas somente de análise literária ou as atividades de leitura literária que não favoreciam nenhuma atividade posterior, como atividades de partilha de experiências de leitura.

Faremos, a partir de agora, um estudo sobre como estas atividades pouco favorecem a formação do leitor e não propiciam a adequada escolarização da literatura. Iniciamos com a reflexão das atividades recorrentes no ensino tradicional de literatura escolar, especificamente a apresentação da periodização literária e o estudo do gênero literário anteriores à leitura literária, conforme apresentados no PROJETO 1, que conforme o professor, foi realizado “o levantamento do conhecimento prévio dos educandos sobre os gêneros conto e crônica e as relações de intertextualidade e interdiscursividade presentes em muitos deles” (PROJETO 1, 2015, s/p) e PROJETO 3, que, conforme cronograma do projeto, trabalhou a estética literária antes da leitura literária.

O ensino literário voltado à aquisição de conhecimentos relativos à literatura, como o estudo dos gêneros literários, a periodização dos estilos de composição, a abordagem da biografia dos autores literários já se apresentava, no Brasil, desde 1951 nos cursos de Ginásio oferecidos por uma das principais escolas do país, o Colégio Pedro II (ZAPPONE, 2008a). Isto é, esta abordagem sobre a literatura era aquela considerada aceitável pela educação brasileira naquela época.

Embora a sociedade tenha mudado, assim como a realidade da educação e a função da literatura escolarizada, o ensino de literatura, em grande parte, permanece com as mesmas características apresentadas há décadas atrás, conforme apresentado em determinadas propostas dos projetos vistos, mesmo depois de publicados estudos acadêmicos que sinalizam a literatura na educação básica para a formação do leitor.

São frequentes, portanto, práticas de ensino situadas na biografia dos autores e na abordagem do universo histórico, ideológico e estético das obras, sem, necessariamente, fazer com que os alunos acessem diretamente os textos, mediante uma leitura pessoal. Nesta perspectiva, a metaleitura, que é o estudo do texto, dos aspectos da história literária, características de estilo, distanciando dos estudantes a leitura do texto literário (BRASIL, 2006), parece ainda dominar o cenário de boa parte das aulas de literatura.

De fato, “a breve apresentação do movimento literário, [...], os principais fatos do contexto histórico, as características do movimento literário em foco, a apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um [...]” (CEREJA, 2005, p. 56), a partir de aulas expositivas, são passos metodológicos que propiciam o ensino de literatura cujo objetivo seja formar leitores?

Acreditamos que essas ações metodológicas não oportunizam a função principal do ensino de literatura na educação básica, a formação do leitor. Trata-se de atividades que priorizam a aprendizagem sobre a literatura, ao invés de fomentar a leitura das obras. Neste viés, Rezende (2013) levanta uma discussão sobre o que é ensinado hoje na escola e observa que o objeto do ensino de literatura ainda não é o texto literário, ficando para este um espaço periférico nas aulas. A autora também afirma que estratégias metodológicas como pesquisas na internet e seminários sobre autores e obras são comuns no ensino historicista da literatura, mas que essas atividades não contribuem para a prática de leitura literária em sala de aula.

Dessa maneira, parece claro que enquanto o texto literário não estiver no centro das aulas de literatura não será possível formar leitores literários na escola. Nesse contato, é fundamental planejarmos um espaço-tempo adequado para a leitura literária que, sendo processo, preocupa-se muito mais com a qualidade da experiência proporcionada, do que com a quantidade de conteúdos ministrados.

Desta forma, somente com o texto literário explorado, inventado e reinventado por cada leitor e em cada aula, a partir da valorização da experiência literária pessoal dos estudantes, é que a metaleitura passa a ser apenas uma parte do processo na formação do leitor.

Vimos a necessidade de o texto literário ser colocado no centro das aulas de literatura, mas esta ação deve ser planejada para que o texto, em suas particularidades artísticas, seja estudado e explorado. É comum encontrarmos nas aulas de literatura a presença do texto literário como pretexto para a abordagem histórica ou temática, como determinadas atividades encontradas nos PROJETOS 2 e 6. No projeto 2, após a leitura da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz e *Vidas Secas*, Graciliano Ramos, a professora relatou que foram realizadas manhãs e tardes de cinema para assistirem aos filmes das obras citadas, como também para levantarem, historicamente, uma linha do tempo com as secas vividas pelo povo brasileiro.

A responsável pelo projeto 4, apesar de ter demonstrado preocupação quanto à efetiva leitura do texto literário na sala de aula, selecionou os livros propostos à leitura mediante matriz curricular, isto é, livros que contemplassem os conteúdos programados pela grade, com a temática “Identidade e Cidadania”.

Entretanto, é bom destacarmos que tais atividades também contemplam conhecimentos literários considerados, durante anos, importantes na abordagem da literatura, por isso faz-se mister justificar a escolha dos professores em acentuar tais práticas.

Tratar o texto literário como pretexto para a aquisição de saberes, confundindo a obra literária com os instrumentos e as finalidades do ensino de literatura é um grande problema

quando o objetivo do professor não está na leitura do texto literário, mas na abordagem de acontecimentos históricos ou de temas dos quais a obra literária se apropria.

É possível e saudável elucidarmos a contextualização histórica, de maneira adequada, para a formação do leitor, mas aquela, como apresentada nos manuais didáticos de literatura e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “quase sempre se limita a um texto expositivo dos próprios autores [dos manuais didáticos] a respeito dos fatos históricos mais relevantes à época do período focado. Não se estabelecem relações efetivas entre esse contexto e a produção cultural e literária” (CEREJA, 2005, p. 191), descentralizando, portanto, a obra literária da sala de aula. Em certos casos, de acordo com a dinâmica pedagógica do professor, a aula de literatura confunde-se com a aula de história, quando a exposição dos fatos históricos relevantes na época da escrita da obra literária é realizada de modo extenso e isolado da leitura do texto literário, tornando-se mera informação.

Também notamos a contextualização temática como atividade frequente no projeto 2, contemplada nas atividades que objetivaram a aquisição de conhecimentos históricos, a partir do uso do texto literário. É mister frisar a importância desta contextualização como uma ferramenta de aproximação do leitor à obra literária, propiciando a leitura subjetiva e pessoal. No entanto, quando a contextualização temática é instrumentalizada unicamente para proporcionar discussões de cunho sócio ideológico, diminuindo, assim, o interesse na obra, a leitura literária pode ser deturpada. Dessa maneira, “a utilização de textos literários para finalidades pedagógicas, a saber, a inculcação de valores ideológicos, observada ainda hoje, seja de civismo, de bom comportamento, ou mesmo para o aprendizado da língua [...]” (ZAPPONE, 2008a, p.59), é uma estratégia que afasta o leitor do texto literário, já que, a partir desses usos indevidos, o trabalho com a literatura não é apresentado ao aluno.

Nesse contexto, percebemos que as oportunidades de leitura da obra literária em algumas aulas de literatura não são tão frequentes, e, mesmo quando ocorrem, o tratamento dado ao texto obscurece a obra enquanto objeto estético, para ressaltar as relações com diversas áreas de estudo, o que não seria ruim, caso o texto literário ocupasse a posição de centro, servindo-se destas relações para fomentar mais e diversas leituras possíveis dele. Sobre isso, Navas e Semaan escrevem:

[...] o texto literário deve ser o objeto central das aulas, e ser abordado sob pelo menos duas dimensões: o texto em suas relações com a situação de produção e de recepção – e aí se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc, conforme a visão de Antonio Candido – e o texto em suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não

literários, da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de dialogismo desenvolvido por Mikhail Bakhtin. (NAVAS, SEMAAN, 2015, p. 28)

Apesar de todos os benefícios em atribuir centralidade ao texto nas aulas de literatura, a leitura literária ainda é um grande desafio, conforme observamos no projeto 3. Neste, o trabalho pedagógico é introduzido pela estética literária, para, posteriormente, realizar a leitura da obra, distanciando-a do leitor. Nessa perspectiva, valorizamos o trabalho com o texto literário articulado, elaborado, de forma a contribuir para a formação do leitor literário na escola, sem desconsiderar suas particularidades que o fazem literário, explorando a subjetividade do leitor e as experiências vividas por cada estudante. Cosson (2014a) ratifica:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014a, p. 30).

Mais uma vez, conforme os estudos científicos, podemos confirmar a importância da leitura literária na sala de aula como uma facilitadora para o letramento. Dispostos a trabalhar com este tipo de leitura na escola, muitos professores utilizam o texto literário, mas encontram dificuldades para articular a leitura literária a atividades que favoreçam a formação do leitor de literatura. Neste sentido, a leitura da obra em sala de aula deve privilegiar a leitura subjetiva, por deleite ou fruição, aquela que favorece a construção dos diversos sentidos que o texto apresenta por meio de um de seus principais elementos, o leitor, “que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278). No tocante à presença de atividades de análise crítica, podemos dizer que são espaços importantes para a formulação de novas leituras, nas quais são integrados os conhecimentos sobre a literatura. Cabe ao professor mediar o processo de diálogo entre a experiência literária e os conhecimentos literários, para que o leitor possa, com equilíbrio, construir sentidos para as obras, para o mundo e para si mesmo, por meio de exercícios de análise e crítica literárias.

Destacamos a necessidade do trabalho coerente com o texto literário, de modo a proporcionar a sua adequada exploração, a fim de desenvolver atividades críticas e analíticas que favoreçam a formação do leitor literário, como apresentado no projeto 1. Sobre esta exploração, Silva (2003) aponta

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos, tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A

quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos. (SILVA, 2003, p. 515)

Neste sentido, o professor precisa planejar atividades que objetivam o trabalho com o texto literário e que facilitam a sua leitura pelos leitores iniciantes, de modo a garantir a leitura literária e a formação do leitor subjetivo. Notamos que a leitura subjetiva e de fruição poderiam ter sido contempladas em maior número de atividades nos projetos analisados, posta a importância dessa leitura para o letramento literário. Sobre esta perspectiva, destacamos o pensamento de Langlade (2013):

Um leitor construído pelas experiências de leituras fundadoras – eu ousaria dizer “arcaicas? – leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada [...], leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos quando, conforme Walter Benjamin, nós “desencaixotamos” [nossa] biblioteca, leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida... (LANGLADE, 2013, p. 30)

Dessa forma, o leitor literário subjetivo é aquele que se apropria da obra literária e, muito mais que interpretá-la, o leitor a utiliza para retornar a ele próprio, compreendendo melhor o mundo e a si mesmo, mediante essa exploração do texto, que constitui uma experiência pessoal com a obra literária, única e intransmissível. Sobre esta perspectiva, as OCEM (2006) apresentam:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto (BRASIL, 2006, p. 67).

Assim, tomamos a leitura como um acontecimento pessoal e único e que pode confirmar ou negar a identidade do leitor, caso este se encontre nas narrativas, e nas vozes literárias, satisfazendo-o e beneficiando-o ou não, tendo em vista a identificação que o leitor faz de si e dos personagens, de suas experiências de vida e daquelas vivenciadas pelos personagens da obra (SILVA, 2016).

Por isso dizemos que a leitura subjetiva é importante atividade que precisa ser explorada e garantida nas aulas de leitura e literatura das escolas, já que, neste processo, o leitor se torna elemento essencial para as diversas leituras que podem acontecer de uma mesma obra literária.

Atividades de análise crítica são importantes, e devem ser realizadas em aulas de literatura, mas priorizá-las como atividade primeira após a leitura literária pode marginalizar toda a experiência que o leitor construiu em seu processo de leitura. Não realizar nenhuma atividade de análise crítica ou que favoreça a valorização das experiências pessoais do leitor, após a leitura do texto literário, pode não favorecer a leitura subjetiva, bem como o letramento literário.

É preciso, portanto, que a escola e os professores se percebam agentes que devem propiciar na educação a leitura subjetiva literária, para que, como resultado, formem leitores literários na escola que dialoguem com o texto literário e se apropriem deste para a melhor compreensão de mundo e de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento literário escolar é um processo contínuo resultante de um trabalho docente planejado para a formação do leitor. De fato, como abordado neste artigo, configura-se como resposta ao trabalho pedagógico de leitura literária articulada a atividades e oficinas que reconheçam o papel fundamental do leitor no processo de leitura.

De modo geral, é pertinente valorizarmos todas as atividades pedagógicas que contribuem para a dinamicidade no processo educacional, inclusive e dando ênfase, ao trabalho com a leitura literária. Como constatado neste artigo, nem todas as propostas docentes que objetivam a formação do leitor literário a contemplam efetivamente nas atividades executadas, todavia a promoção de ações diferenciadas, com leitura de texto e atividades comparativas, reflexivas e, até mesmo, interpretativas são fundamentais para o desenvolvimento da criticidade do estudante, tanto pelo contato direto com o texto literário quanto pela abordagem diferenciada proposta pelo docente. Por isso, apesar de este artigo levantar uma discussão acerca do trabalho com o texto literário em promoção à formação do leitor, queremos aplaudir e valorar as ações propostas pelos professores dos projetos analisados, de modo a reconhecer o esforço e a intenção do letramento literário nas poucas aulas destinadas à literatura na educação básica.

Neste estudo, os projetos analisados, que buscaram a formação do leitor literário, apresentaram ações pedagógicas para o letramento que, em alguns casos, retomaram o ensino tradicional de literatura, direcionando a leitura dos textos (quando aconteceu) apenas para aspectos linguísticos e literários, explorando atividades de metaleitura e oficinas com estudo da estética e do gênero literários e da biografia dos autores e poetas estudados.

Indubitavelmente, estas ações favorecem os saberes concernentes à aprendizagem sobre a literatura (COSSON, 2014a), mas não propiciam, de fato, a formação do leitor literário, já que se destinam ao estudo do texto literário e de sua relação com o contexto histórico, político e social. Este conhecimento proveniente deste estudo é muito importante para o amadurecimento do leitor formado, mas não se adequa, a priori, a projetos que objetivam a formação do leitor literário.

Todavia, em outros casos, os projetos analisados contemplaram ações que favorecem a formação do leitor de literatura, mediante a leitura fruição, a partilha das experiências literárias, a expansão da leitura escolar para o meio familiar, através da participação dos pais nos projetos de leitura, a reflexão de aspectos literários para a construção de novas leituras e percepções do texto literário. Nestes casos, o processo de letramento literário é facilitado mediante ações pedagógicas planejadas para este fim, com abordagem e mediação que favoreçam e valorizem a relação texto e leitor.

Finalmente, diante da pesquisa apresentada, compreendemos que a leitura do texto literário na sala de aula não é bastante para a formação do leitor, pois, como vimos, todos os projetos propuseram a leitura e o trabalho com o literário. É preciso que o texto esteja na centralidade da aula e que o trabalho docente se adeque às necessidades discentes de letramento e aos objetivos para a formação do leitor, que resultará da abordagem professoral adequada e pertinente do texto, a partir de uma mediação que contemple atividades e oficinas para o letramento literário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conhecimentos de Literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. pp. 49- 83. V. 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 ago. 2016.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie et. al. (orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

MELLO, Cláudio José de Almeida; HIDALGO, Angela Maria. **Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária**. *Educar em Revista, Curitiba, n° 52, p. 155-173. 2014*

NAVAS, Diana; SEMAAN, Taís Garcia. O conto e a crônica em sala de aula. **Contexto**. Vitória, n.28. 2015

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Edital n°6, de 11 de fevereiro de 2016: processo seletivo: prêmio Mestres da Educação. **Diário Oficial da Paraíba**, João Pessoa, PB. Disponível em: static.paraiba.pb.gov.br/2016/02/Edital-Mestres-da-Educação-2016.pdf. Acesso em: 15 ago. 2016

_____. Lei n° 9.879, 13 de setembro de 2012. Institui os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. **Diário da Paraíba**. João Pessoa, PB. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44312156/doi-pb-14-09-2012-pg-1>. Acesso em: 24/07/2016

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: _____. et. al. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca**. Brasília, v.35, n.3, p.183-193. Set/dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652006000300017>.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. v.42, n.145, p. 272-283, jan-abr. 2012

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino da literatura hoje**: da crise do conceito à noção de escritas. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol.1, n° 1. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. PG Letras, v.1. 2003, p. 514-527

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

LÓGICA E POSSIBILIDADES PARA RESPONDER À PERGUNTA: O QUE É MATEMÁTICA?

Maxwell Gonçalves Araújo¹

RESUMO

Este artigo deriva de uma experiência realizada em sala de aula, no intuito de responder algumas questões pertinentes à utilidade do conhecimento matemático. Ele traz uma sugestão para a Introdução à Reflexão sobre “O que é Matemática”, suas aplicações, sua estrutura lógica, sua funcionalidade como linguagem. Começa-se com este questionamento e termina-se com a exploração de um problema, evoluindo de um caso de tentativa e erro para uma forma lógico-combinatória de se resolver determinadas situações-problema. Na análise e elaboração da resolução, faço uma abordagem tanto numérico/operacional básica, como também, exploro conceitos/características de Séries Simples, como é o caso das Progressões Aritméticas, tudo isso sem perder de vista as características investigativas que a matemática nos proporciona, dependendo de como é feita sua abordagem. Como aporte a esta parte, trabalho com algumas ideias sobre Investigação Matemática em Sala de Aula, dos professores de Matemática: João Pedro da Ponte, Joana Brocardo e Hélia Oliveira. Falo, também, sobre: o Obstáculo da linguagem, a estrutura lógica que uma linguagem deve ter, a completude simbólica exigida para se comunicar eficientemente uma ideia, a interpretação dos fatos na Resolução de Problemas, a análise dos dados e suas propriedades e a generalização dos possíveis resultados. Para tanto, dialogarei com os professores: Júlio César de Melo e Sousa (Malba Tahan) e Luiz Carlos Pais, além de uma rápida conversa com o psicólogo, antropólogo e sociólogo Carlos Rodrigues Brandão sobre Educação. Concluo, justificando a álgebra e o valor das generalizações, com um exemplo bem simples: Matemática, parafraseando Walt Disney.

Palavras-chave: Educação, Matemática, Investigação, Lógica, Possibilidades.

INTRODUÇÃO

Antes de esboçar as ideias iniciais que me levaram a realizar esta experiência, lembro que Malba Tahan, em seu mais famoso livro, já nos deixou uma forma bastante convincente de se responder aos questionamentos, sempre presentes, sobre o conhecimento matemático: O que é e para que serve a Matemática? Em seu livro, Tahan começa sua narrativa falando sobre a inveja, uma das características e um determinado vizir da corte de Al-Motacém chamado Nahum Ibn-Nahum. Ao ver o prestígio de Beremiz (o homem que calculava) crescer perante o califa, Nahum “deliberou embaraçar o meu talentoso amigo e colocá-lo em situação ridícula e falsa. Assim foi que se aproximou do rei e disse-lhe destilando as palavras” (TAHAN, 2001, p. 104-105):

– Acabo de observar, ó Emir dos Crentes, que o calculista persa, nosso hóspede desta tarde, é exímio na contagem de elementos ou figuras de uma coleção. Contou as quinhentas e tantas palavras escritas na parede do salão,

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela - Espanha, mxnte@yahoo.com.br.

citou dois números amigos, falou da diferença (64 que é cubo e quadrado) e acabou por contar, uma por uma, as franjas dos saíotes das lindas bailarinas. Mal servidos ficaríamos nós se os nossos matemáticos se dispusessem a cuidar de coisas tão pueris, sem utilidade prática de espécie alguma. Realmente! Que nos adianta saber se há, nos versos que nos enlevam, 220 ou 284 palavras e se esses números são amigos ou não? A preocupação de quantos admiram um poeta não é contar as letras dos versos. [...] Tampouco nos interessa saber se no vestido desta bela e graciosa bailarina há 312, 309 ou 1.000 franjas. Tudo isso é ridículo e de mui escasso interesse para os homens de sentimentos que cultivam a Beleza e a Arte.

O vizir encerra seu discurso, nada amistoso, com as ideias que, geralmente, povoam o pensamento daqueles desavisados sobre a origem mais comum da construção científica: o simples prazer em investigar fatos, coerências, características, conjecturas:

O engenho humano, amparado pela ciência, deve consagrar-se à resolução dos grandes problemas da Vida. Os sábios – inspirados por Allah, o Exaltado – não ergueram o deslumbrante edifício da Matemática para que essa nobre ciência viesse ter a aplicação que lhe quer atribuir o calculista persa. Parece-me, pois, um crime reduzir a ciência de um Euclides, de um Arquimedes ou de um maravilhoso Omar Khayyâm (Alá o tenha em sua glória!) a essa mísera situação de avaliadora numérica de coisa e seres. Interessa-nos, pois, ver esse calculista aplicar as teorias (que diz possuir) na solução de problemas de serventia real, isto é, problemas que se relacionem com as necessidades e os reclamos da vida corrente! (TAHAN, 2001, p. 105)

De certa forma somos, periodicamente, desafiados com afirmações parecidas como essa, induzindo-se ao errôneo pensamento de que a ciência se obriga a justificar toda teoria por meio de sua aplicabilidade imediatamente prática. A isso, o autor respondeu:

– Os doutores e ulemás, ó Rei dos Árabes, não ignoram que a Matemática surgiu com o despertar da alma humana; mas não surgiu com fins utilitários. Foi a ânsia de resolver o mistério do Universo, diante do qual o homem é simples grão de areia, que lhe deu o primeiro impulso. Seu verdadeiro desenvolvimento resultou, antes de tudo, do esforço em penetrar e compreender o Infinito. E ainda hoje, depois de havermos passado séculos a tentar, em vão, afastar o espesso velário, ainda hoje é à busca do Infinito que nos leva para diante. O progresso material dos homens depende das pesquisas abstratas ou científicas do presente, e será aos homens de ciência que a trabalham para fins puramente científicos, sem nenhum intuito de aplicação de suas doutrinas, que a humanidade ficará devedora em tempos futuros (TAHAN, 2001, p. 106).

A construção do pensamento científico possui, dentre suas características, a sequencialidade do conhecimento, ou seja, uma nova teoria deve ter como aporte uma outra pré-existente. O autor ainda justifica:

- Quando o matemático efetua seus cálculos, ou procura novas relações entre os números, não busca a verdade para fins utilitários. Cultivar a ciência pela utilidade prática, imediata, é desvirtuar a alma da própria ciência!

A teoria estudada hoje, e que nos parece inútil, terá aplicações no futuro? [...] É bem possível que as investigações teóricas de hoje forneçam dentro de mil ou dois mil anos, recursos preciosos para a prática.

É preciso, ainda, não esquecer que a Matemática, além do objetivo de resolver problemas, calcular áreas e medir volumes, tem finalidades muito mais elevadas.

Por ter alto valor no desenvolvimento da inteligência e do raciocínio, é a Matemática um dos caminhos mais seguros por onde podemos levar o homem a sentir o poder do pensamento, a mágica do espírito (TAHAN, 2001, p. 106-107).

E finaliza suas justificativas, considerando a beleza de se fazer ciência, comparando-a com a elevação do espírito que nos acolhe quando contemplamos a natureza e enxergamos nela a linguagem científica. Este é o objetivo: traduzir o que acontece no mundo em simbologia analítica. A ciência em vida!

A matemática é, enfim, uma das verdades eternas, e, como tal, produz a elevação do espírito – a mesma elevação que sentimos ao contemplar os grandes espetáculos da Natureza, através dos quais sentimos a presença de Deus, Eterno e Onipotente! Há, pois, ó ilustre vizir Nahum Ibn-Nahum, como já disse, um pequeno erro de vossa parte. Conto os versos de um poema, calculo a altura de uma estrela, avalio o número de franjas, meço a área de um país, ou a força de uma torrente – aplico, enfim, fórmulas algébricas e princípios geométricos – sem me preocupar com os louros que possa tirar de meus cálculos e estudos! Sem o sonho e a fantasia a ciência se abastarda. É ciência morta! (TAHAN, 2001, p. 107)

Para finalizar, o rei que presenciou este diálogo, impressionado com a eloquência de Beremiz, ergueu-lhe a mão direita e disse: “- A teoria do cientista sonhador venceu e vencerá sempre o imediatismo grosseiro do ambicioso sem ideal filosófico!” (TAHAN, 2001, p. 108)

Estes recortes, a meu ver, já justificariam o fato de estudarmos e desenvolvermos ciência. Contudo, apresento aos alunos a justificativa filosófica (esta, brilhantemente escrita pelo professor Júlio César de Melo e Sousa), mas também apresento uma justificativa teórica, voltada aos conhecimentos matemáticos na prática. Apresento um problema matemático comum e o transformamos em objeto investigativo. Começamos avaliando a existência de padrões. Caso sejam identificados, elaboram-se conjecturas, as quais serão investigadas. Se encontradas, para sua validade, as mesmas devem ser generalizadas. Vamos ao método.

METODOLOGIA

Segundo a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo primeiro, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ainda, em seu parágrafo segundo, vemos que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Mesmo sendo uma lei recente, considerando, principalmente, a anterior (lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estes princípios me acompanham desde as primeiras aulas ministradas ao Ensino Fundamental II, na época, 5ª. a 8ª. Séries; o ano era o de 1988. Duas perguntas me inquietaram sempre, considerando o que a Educação deve ser: a primeira, a própria: O que é Educação? A segunda: O que é Matemática? Fazendo uma reflexão sobre a primeira, segundo Brandão (1987, p.10):

[...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. [...] A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Como arte de criar e recriar, comecei a imaginar como a educação deveria agir sendo intermediária do aprendizado da matemática. Com este princípio, iniciei minha investigação sobre o conceito de matemática e para quê ela serve em termos de trabalho, de vida.

Ao começar a trabalhar com formação de professores nos idos anos 90, comecei a notar uma certa dificuldade em justificar o conhecimento matemático. Para quê isto vai servir em minha vida professor? Esta pergunta, no início atribuída aos alunos do ensino básico, também era insistente no ambiente acadêmico. A necessidade do *porque* traz consigo o *para que* e o *que* devemos ensinar. Pensando nisso, uma forma que encontrei de iniciar estas discussões com os futuros professores foi a seguinte:

Primeiramente a pergunta: O que é Matemática? Nesse momento, considero a matemática como uma linguagem utilizada para expressar, representar e solucionar problemas que envolvam cálculos. Como linguagem, ela não pode, apenas, ser expressa simbolicamente. Deve carregar em sua essência uma lógica, no mínimo, organizacional para uma comunicação efetiva de suas ideias. Um exemplo é a seguinte sequência: **25,R 90\$180**. O que este grupamento de símbolos quer dizer? Qual a ideia comunicada? Não sabemos exatamente não é mesmo? Isso porque está faltando lógica em sua organização. Quando utilizamos os mesmos símbolos da seguinte forma: **R\$ 25981,00** agora sim, temos a exata ideia do que estamos falando. Este é um primeiro obstáculo enfrentado na aprendizagem da matemática, o obstáculo da linguagem. Além desta perspectiva, ainda temos a questão dos significados. “É o caso de um aluno afirmou que o quadrado não tinha nenhuma propriedade, pois o sentido atribuído

por ele à palavra *propriedade* seria uma casa, um terreno ou uma moto, tal como as pessoas se expressam no contexto de sua vida familiar” (PAIS, 2006, p. 77-78).

Esta característica matemática se evidencia quando comparada com nossa língua materna. Existe um quebra-cabeça linguístico que ilustra esta aproximação lógica, significativa e complementar entre as linguagens. A palavra complementar, nesse caso, se refere à falta de algum símbolo em sua comunicação. Não basta, apenas, a lógica. A simbologia deve estar completa. Vamos ao quebra-cabeça: no recorte “MARIA TOMA BANHO PORQUE SUA MÃE DISSE ELA TRAGA-ME A TOALHA”, qual a mensagem a ser transmitida? Existe lógica na ordenação dos símbolos, porém parece que falta alguma coisa não é mesmo? E falta sim: faltam duas vírgulas e um ponto, sem os quais, dificilmente concluímos a verdadeira mensagem a que se refere o recorte. A solução deixa clara a complexidade dos significados. Muitos não conseguem resolver este quebra-cabeça devido a esta propriedade linguística, dificultada ainda mais pela riqueza de significados que algumas palavras têm em nossa língua portuguesa. A dificuldade reside na análise da palavra “SUA”. Aqui, ela não é um pronome possessivo e sim um verbo. Logo, teremos:

MARIA TOMA BANHO PORQUE SUA. MÃE, DISSE ELA, TRAGA-ME A TOALHA.

O Segundo Passo é mostrar que a Matemática é uma linguagem que trabalha com a Lógica e com as Possibilidades. Para tanto, utilizamos o exemplo da resolução do Quadrado Mágico 3 x 3. Para quem não conhece, o Quadrado Mágico é um quebra-cabeça onde são disponibilizados números distintos cuja soma na vertical, na horizontal e na diagonal é sempre a mesma. No caso do 3 x 3 clássico, os números a serem utilizados são os de 1 a 9 e a soma constante (na vertical, na horizontal e na diagonal) é 15. Num primeiro contato, o método utilizado para se resolver este tipo de passatempo é o método da tentativa e erro. Distribui-se, aleatoriamente, os números no quadrado e começa a torcida para que as regras sejam atendidas como num passe de mágica. Porém, podemos resolver este problema de uma forma Lógica, verificando as Possibilidades de solução. Para ilustrarmos o problema, trabalhamos com o seguinte quadrado:

O problema: Considerando o Quadrado Mágico 3 x 3 acima, preenche-lo com os números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 9, de forma que as somas na horizontal, vertical e diagonal sejam sempre 15. O problema pode ser redefinido da seguinte forma: com os números de 1 a 9, encontrar as adições possíveis, com três parcelas distintas, cuja soma seja sempre 15. As possibilidades estão representadas na tabela a seguir:

1 + 9 + 5	3 + 7 + 5	1 + 8 + 6	3 + 8 + 4
2 + 8 + 5	4 + 6 + 5	2 + 7 + 6	4 + 9 + 2

A Lógica está nas propriedades do problema:

1ª. lógica) Temos oito Adições necessárias (três na vertical, três na horizontal e duas na diagonal). Logo, temos oito adições possíveis. Ao encontra-las, podemos encerrar esta fase da solução;

2ª. lógica) Temos três tipos de parcelas dentre as adições possíveis: as que estarão nas “casas dos cantos”; as que estarão nos “meios laterais” e a situada no centro do quadrado. Esta última, deverá aparecer em quatro adições possíveis (uma vertical, uma horizontal e duas diagonais); as parcelas dos “meios laterais”, aparecem em duas adições possíveis (uma vertical e uma horizontal) e as parcelas “dos cantos”, aparecem em três adições (uma vertical, uma diagonal e uma horizontal). As Possibilidades estão ilustradas na tabela a seguir:

Casas	Parcelas
“dos cantos”	2, 4, 6, 8
Centro	5
“meios laterais”	1, 3, 7, 9

Considerando a Lógica e as Possibilidades para preencher o quadrado, temos:

2	7	6
9	5	1
4	3	8

A solução do problema já está determinada, porém, com estes critérios de resolução, concluímos algo bastante interessante no final da análise do problema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se a sequência de números for em uma mesma razão, o raciocínio não muda, tanto em relação à quantidade de adições possíveis, quanto aos critérios de preenchimento do quadrado. Para ilustrar, podemos considerar agora os números: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29. As adições possíveis estão ilustradas na seguinte tabela:

$21 + 29 + 25$	$21 + 28 + 26$
$22 + 28 + 25$	$22 + 27 + 26$
$23 + 27 + 25$	$22 + 29 + 24$
$24 + 26 + 25$	$23 + 28 + 24$

As Possibilidades estão ilustradas na tabela a seguir:

Casas	Parcelas
“dos cantos”	22, 24, 26, 28

Centro	25
“meios laterais”	21, 23, 27, 29

Considerando a Lógica e as Possibilidades para preencher o quadrado, temos:

22	27	26
29	25	21
24	23	28

A soma constante, nesse caso, passa a ser 75. Estas Lógicas nos levam ao desfecho interessante deste quebra-cabeça. Como o método é válido para toda sequência numérica com razão constante, serve para qualquer Progressão Aritmética com nove termos. Assim, se considerarmos a Sequência: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 e 27, teremos:

6	21	18
27	15	3
12	9	24

a) Se a razão é constante, o número de adições e as possibilidades permanecem as mesmas e

b) Sendo assim, as respostas possíveis também serão as mesmas (considerando que podemos rotacionar ou inverter a posição dos números) e, então, o posicionamento dos números também serão os mesmos. Logo, para toda Progressão Aritmética, vale o seguinte quadro comparativo (veja que independe dos números e da razão, desde que esta seja a mesma em toda a Sequência Numérica):

Números Iniciais	Posicionamento								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sequência 02	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Sequência 03	3	6	9	12	15	18	21	24	27
Sequência 04 (Extra)	103	106	109	112	115	118	121	124	127
Sequência 05 (Extra)	52	56	60	64	68	72	76	80	84

Considerando os posicionamentos para preencher o Quadrado, basta compararmos com o Quadrado Mágico inicial. Assim, teremos as seguintes soluções:

106	121	118
127	115	103
112	109	124

56	76	72
84	68	52
64	60	80

No primeiro Quadrado, a soma constante é 345 e no segundo, a soma é 204.

Então, se devemos, no final, apenas comparar com a solução inicial, podemos concluir que:

a) As somas dos termos da Progressão Aritmética são sempre constantes. De fato, a solução sempre será do tipo:

A_2	A_7	A_6
A_9	A_5	A_1
A_4	A_3	A_8

Logo, considerando as oito possibilidades de adição possíveis (três na horizontal, três na vertical e duas na diagonal), temos que (Lembre-se que: na Progressão Aritmética, todo termo será do tipo: $A_n = A_1 + (n - 1) \cdot r$):

$$A_2 + A_7 + A_6 = A_2 + A_5 + A_8 = A_2 + A_9 + A_4 = \dots \rightarrow A_1 + r + A_1 + 6r + A_1 + 5r = \boxed{3 \cdot A_1 + 12 \cdot r}$$

Onde o índice indica a posição do número na Progressão Aritmética e o r indica a razão da progressão. Assim, A_2 refere-se ao segundo termo da sequência e a razão é a diferença entre os termos. No caso da sequência: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 e 27, a razão “r” será 3;

b) A Soma constante (S_c) será igual a $3 \cdot A_1 + 12 \cdot r$, ou seja:

$$S_c = 3 \cdot A_1 + 12 \cdot r = 3 \cdot (A_1 + 4 \cdot r) = 3 \cdot A_5.$$

Então, para sabermos a Soma constante, basta multiplicarmos o quinto termo da Progressão por 3. Como exemplo, seja a sequência 4106, 4112, 4118, 4124, 4130, 4136, 4142, 4148 e 4154. Qual será a solução e qual será a soma constante? A Soma constante será: $S_c = 3 \cdot 4130 = 12390$. A solução será:

4112	4142	4136
4154	4130	4106
4124	4118	4148

O exemplo do Quadrado-Mágico 3 x 3, mostrou uma boa aplicação prática do tabalho com sequências numéricas. É uma teoria que envolve, à primeira vista, termos e suas posições na sequência. Se esta última for fixa e considerando particularidades próprias, a Sequência recebe nomes especiais, identificando sua principal característica. Em nosso caso, trabalhamos com Progressões Aritméticas, onde a diferença entre seus termos é sempre a mesma. Porém, podemos nos deparar, também, com casos que levam em consideração, apenas, os elementos e suas posições. É o caso de uma “mágica” matemática antiga, onde a “adivinhação” funciona da seguinte forma:

De um baralho completo, ou seja, com 52 cartas, considere 27 delas. Peça alguém para escolher qualquer uma das cartas e, sem você olhar, coloque-a no baralho novamente e embaralhe quantas vezes quiser. Desta vez, faça três montes ou colunas de cartas, na mesma sequência, e peça que a pessoa diga em qual monte a carta escolhida está. Ao identificar o monte, recolha cada monte ou coluna, mantendo a sequência das cartas, colocando o monte identificado no meio dos outros dois. Repita o processo três vezes. Da quarta vez em diante, a carta “secreta” será a 14ª. carta distribuída, ou seja, será a quinta carta do monte ou coluna do meio. É claro que a pessoa que escolheu a carta não pode saber deste detalhe final. Essa é a “mágica” que faz você “adivinhar” a carta escolhida. Vamos à Lógica e às Possibilidades:

Seja a Sequência aleatória de cartas: $A_1, A_2, A_3, A_4, A_5, A_6, A_7, A_8, A_9, A_{10}, A_{11}, A_{12}, A_{13}, A_{14}, A_{15}, A_{16}, A_{17}, A_{18}, A_{19}, A_{20}, A_{21}, A_{22}, A_{23}, A_{24}, A_{25}, A_{26}, A_{27}$. Suponhamos que a carta escolhida esteja na posição A_4 . Assim, na primeira distribuição de cartas, teremos as seguintes possibilidades de montes ou colunas:

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A_1	A_2	A_3
A_4	A_5	A_6
A_7	A_8	A_9
A_{10}	A_{11}	A_{12}
A_{13}	A_{14}	A_{15}
A_{16}	A_{17}	A_{18}
A_{19}	A_{20}	A_{21}
A_{22}	A_{23}	A_{24}
A_{25}	A_{26}	A_{27}

Veja que, nesse primeiro momento, a carta se encontra na primeira coluna ou primeiro monte. Temos duas possibilidades de juntar as cartas novamente, lembrando que, a coluna onde se encontra a carta, deve vir no meio. Assim, teremos:

Possibilidade de Sequência 01

A₂, A₅, A₈, A₁₁, A₁₄, A₁₇, A₂₀, A₂₃, A₂₆, A₁, **A₄**, A₇, A₁₀, A₁₃, A₁₆, A₁₉, A₂₂, A₂₅, A₃, A₆, A₉, A₁₂, A₁₅, A₁₈, A₂₁, A₂₄, A₂₇, ou:

Possibilidade de Sequência 02

A₃, A₆, A₉, A₁₂, A₁₅, A₁₈, A₂₁, A₂₄, A₂₇, A₁, **A₄**, A₇, A₁₀, A₁₃, A₁₆, A₁₉, A₂₂, A₂₅, A₂, A₅, A₈, A₁₁, A₁₄, A₁₇, A₂₀, A₂₃, A₂₆.

Observe que o A₄ escolhido ocupa a mesma posição nas duas possibilidades, ou seja, a 11^a. posição na nova sequência. Distribuindo-se, novamente, as cartas, teremos:

Possibilidade de Sequência 01

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₂	A ₅	A ₈
A ₁₁	A ₁₄	A ₁₇
A ₂₀	A ₂₃	A ₂₆
A ₁	A₄	A ₇
A ₁₀	A ₁₃	A ₁₆
A ₁₉	A ₂₂	A ₂₅
A ₃	A ₆	A ₉
A ₁₂	A ₁₅	A ₁₈
A ₂₁	A ₂₄	A ₂₇

Possibilidade de Sequência 02

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₃	A ₆	A ₉
A ₁₂	A ₁₅	A ₁₈
A ₂₁	A ₂₄	A ₂₇
A ₁	A₄	A ₇
A ₁₀	A ₁₃	A ₁₆
A ₁₉	A ₂₂	A ₂₅
A ₂	A ₅	A ₈
A ₁₁	A ₁₄	A ₁₇
A ₂₀	A ₂₃	A ₂₆

Veja que, nesse segundo momento, a carta se encontra na segunda coluna ou segundo monte. Temos duas possibilidades de juntar as cartas novamente. Assim, teremos:

Possibilidade de Sequência 01

A₂, A₁₁, A₂₀, A₁, A₁₀, A₁₉, A₃, A₁₂, A₂₁, A₅, A₁₄, A₂₃, **A₄**, A₁₃, A₂₂, A₆, A₁₅, A₂₄, A₈, A₁₇, A₂₆, A₇, A₁₆, A₂₅, A₉, A₁₈, A₂₇, ou:

A₈, A₁₇, A₂₆, A₇, A₁₆, A₂₅, A₉, A₁₈, A₂₇, A₅, A₁₄, A₂₃, **A₄**, A₁₃, A₂₂, A₆, A₁₅, A₂₄, A₂, A₁₁, A₂₀, A₁, A₁₀, A₁₉, A₃, A₁₂, A₂₁.

Possibilidade de Sequência 02

A₃, A₁₂, A₂₁, A₁, A₁₀, A₁₉, A₂, A₁₁, A₂₀, A₆, A₁₅, A₂₄, **A₄**, A₁₃, A₂₂, A₅, A₁₄, A₂₃, A₉, A₁₈, A₂₇, A₇, A₁₆, A₂₅, A₈, A₁₇, A₂₆, ou:

A₉, A₁₈, A₂₇, A₇, A₁₆, A₂₅, A₈, A₁₇, A₂₆, A₆, A₁₅, A₂₄, **A₄**, A₁₃, A₂₂, A₅, A₁₄, A₂₃, A₃, A₁₂, A₂₁, A₁, A₁₀, A₁₉, A₂, A₁₁, A₂₀.

Repare que o A₄ escolhido ocupa as mesmas posições nas quatro possibilidades, ou seja, a 13^a. posição nas novas sequências. Distribuindo-se, novamente, as cartas, teremos:

Possibilidade de Sequência 01

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₂	A ₁₁	A ₂₀
A ₁	A ₁₀	A ₁₉
A ₃	A ₁₂	A ₂₁
A ₅	A ₁₄	A ₂₃
A₄	A ₁₃	A ₂₂
A ₆	A ₁₅	A ₂₄
A ₈	A ₁₇	A ₂₆
A ₇	A ₁₆	A ₂₅
A ₉	A ₁₈	A ₂₇

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₈	A ₁₇	A ₂₆
A ₇	A ₁₆	A ₂₅
A ₉	A ₁₈	A ₂₇
A ₅	A ₁₄	A ₂₃
A₄	A ₁₃	A ₂₂
A ₆	A ₁₅	A ₂₄
A ₂	A ₁₁	A ₂₀
A ₁	A ₁₀	A ₁₉
A ₃	A ₁₂	A ₂₁

Possibilidade de Sequência 02

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₃	A ₁₂	A ₂₁
A ₁	A ₁₀	A ₁₉
A ₂	A ₁₁	A ₂₀
A ₆	A ₁₅	A ₂₄
A₄	A ₁₃	A ₂₂
A ₅	A ₁₄	A ₂₃
A ₉	A ₁₈	A ₂₇
A ₇	A ₁₆	A ₂₅
A ₈	A ₁₇	A ₂₆

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₉	A ₁₈	A ₂₇
A ₇	A ₁₆	A ₂₅
A ₈	A ₁₇	A ₂₆
A ₆	A ₁₅	A ₂₄
A₄	A ₁₃	A ₂₂
A ₅	A ₁₄	A ₂₃
A ₃	A ₁₂	A ₂₁
A ₁	A ₁₀	A ₁₉
A ₂	A ₁₁	A ₂₀

Veja que, nesse terceiro momento, a carta se encontra na primeira coluna ou primeiro monte. Temos oito possibilidades de juntar as cartas novamente. Assim, teremos:

Possibilidade de Sequência 01

A₁₁, A₁₀, A₁₂, A₁₄, A₁₃, A₁₅, A₁₇, A₁₆, A₁₈, A₂, A₁, A₃, A₅, **A₄**, A₆, A₈, A₇, A₉, A₂₀, A₁₉, A₂₁, A₂₃, A₂₂, A₂₄, A₂₆, A₂₅, A₂₇, ou:

A₂₀, A₁₉, A₂₁, A₂₃, A₂₂, A₂₄, A₂₆, A₂₅, A₂₇, A₂, A₁, A₃, A₅, **A₄**, A₆, A₈, A₇, A₉, A₁₁, A₁₀, A₁₂, A₁₄, A₁₃, A₁₅, A₁₇, A₁₆, A₁₈, ou:

A₁₇, A₁₆, A₁₈, A₁₄, A₁₃, A₁₅, A₁₁, A₁₀, A₁₂, A₈, A₇, A₉, A₅, **A₄**, A₆, A₂, A₁, A₃, A₂₆, A₂₅, A₂₇, A₂₃, A₂₂, A₂₄, A₂₀, A₁₉, A₂₁, ou:

A₂₆, A₂₅, A₂₇, A₂₃, A₂₂, A₂₄, A₂₀, A₁₉, A₂₁, A₈, A₇, A₉, A₅, **A₄**, A₆, A₂, A₁, A₃, A₁₇, A₁₆, A₁₈, A₁₄, A₁₃, A₁₅, A₁₁, A₁₀, A₁₂.

Possibilidade de Sequência 02

A₁₂, A₁₀, A₁₁, A₁₅, A₁₃, A₁₄, A₁₈, A₁₆, A₁₇, A₃, A₁, A₂, A₆, **A₄**, A₅, A₉, A₇, A₈, A₂₁, A₁₉, A₂₀, A₂₄, A₂₂, A₂₃, A₂₇, A₂₅, A₂₆, ou:

A₂₁, A₁₉, A₂₀, A₂₄, A₂₂, A₂₃, A₂₇, A₂₅, A₂₆, A₃, A₁, A₂, A₆, **A₄**, A₅, A₉, A₇, A₈, A₁₂, A₁₀, A₁₁, A₁₅,
A₁₃, A₁₄, A₁₈, A₁₆, A₁₇, ou:

A₁₈, A₁₆, A₁₇, A₁₅, A₁₃, A₁₄, A₁₂, A₁₀, A₁₁, A₉, A₇, A₈, A₆, **A₄**, A₅, A₃, A₁, A₂, A₂₇, A₂₅, A₂₆, A₂₄,
A₂₂, A₂₃, A₂₁, A₁₉, A₂₀, ou:

A₂₇, A₂₅, A₂₆, A₂₄, A₂₂, A₂₃, A₂₁, A₁₉, A₂₀, A₉, A₇, A₈, A₆, **A₄**, A₅, A₃, A₁, A₂, A₁₈, A₁₆, A₁₇, A₁₅,
A₁₃, A₁₄, A₁₂, A₁₀, A₁₁.

Desta vez, o A₄ escolhido ocupa a mesma posição nas oito possibilidades, ou seja, a 14^a. posição nas novas seqüências. Distribuindo-se, novamente, as cartas, teremos:

Uma das Possibilidades de Sequência 01

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₁₁	A ₁₀	A ₁₂
A ₁₄	A ₁₃	A ₁₅
A ₁₇	A ₁₆	A ₁₈
A ₂	A ₁	A ₃
A ₅	A₄	A ₆
A ₈	A ₇	A ₉
A ₂₀	A ₁₉	A ₂₁
A ₂₃	A ₂₂	A ₂₄
A ₂₆	A ₂₅	A ₂₇

Uma das Possibilidades de Sequência 02

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₁₂	A ₁₀	A ₁₁
A ₁₅	A ₁₃	A ₁₄
A ₁₈	A ₁₆	A ₁₇
A ₃	A ₁	A ₂
A ₆	A₄	A ₅
A ₉	A ₇	A ₈
A ₂₁	A ₁₉	A ₂₀
A ₂₄	A ₂₂	A ₂₃
A ₂₇	A ₂₅	A ₂₆

Por indução, podemos imaginar qual será a posição, agora, da carta escolhida, em todas as oito possibilidades: a 14^a. Posição. Para verificarmos isso, consideremos as duas possibilidades de cada tabela anterior, onde teremos:

A₁₁, A₁₄, A₁₇, A₂, A₅, A₈, A₂₀, A₂₃, A₂₆, A₁₀, A₁₃, A₁₆, A₁, **A₄**, A₇, A₁₉, A₂₂, A₂₅, A₁₂, A₁₅, A₁₈,
A₃, A₆, A₉, A₂₁, A₂₄, A₂₇, ou:

A₁₂, A₁₅, A₁₈, A₃, A₆, A₉, A₂₁, A₂₄, A₂₇, A₁₀, A₁₃, A₁₆, A₁, **A₄**, A₇, A₁₉, A₂₂, A₂₅, A₁₁, A₁₄, A₁₇, A₂, A₅, A₈, A₂₀, A₂₃, A₂₆, ou:

A₁₂, A₁₅, A₁₈, A₃, A₆, A₉, A₂₁, A₂₄, A₂₇, A₁₀, A₁₃, A₁₆, A₁, **A₄**, A₇, A₁₉, A₂₂, A₂₅, A₁₁, A₁₄, A₁₇, A₂, A₅, A₈, A₂₀, A₂₃, A₂₆, ou:

A₁₁, A₁₄, A₁₇, A₂, A₅, A₈, A₂₀, A₂₃, A₂₆, A₁₀, A₁₃, A₁₆, A₁, **A₄**, A₇, A₁₉, A₂₂, A₂₅, A₁₂, A₁₅, A₁₈, A₃, A₆, A₉, A₂₁, A₂₄, A₂₇.

A partir desse momento, esta carta ocupará sempre esta posição. Isso fica claro quando verificamos que as Sequências se repetem duas a duas. De fato:

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₁₁	A ₁₄	A ₁₇
A ₂	A ₅	A ₈
A ₂₀	A ₂₃	A ₂₆
A ₁₀	A ₁₃	A ₁₆
A ₁	A₄	A ₇
A ₁₉	A ₂₂	A ₂₅
A ₁₂	A ₁₅	A ₁₈
A ₃	A ₆	A ₉
A ₂₁	A ₂₄	A ₂₇

Coluna ou Monte 01	Coluna ou Monte 02	Coluna ou Monte 03
A ₁₂	A ₁₅	A ₁₈
A ₃	A ₆	A ₉
A ₂₁	A ₂₄	A ₂₇
A ₁₀	A ₁₃	A ₁₆
A ₁	A₄	A ₇
A ₁₉	A ₂₂	A ₂₅
A ₁₁	A ₁₄	A ₁₇
A ₂	A ₅	A ₈
A ₂₀	A ₂₃	A ₂₆

Organizando as sequências possíveis, temos:

A₁₁, A₂, A₂₀, A₁₀, A₁, A₁₉, A₁₂, A₃, A₂₁, A₁₄, A₅, A₂₃, A₁₃, **A₄**, A₂₂, A₁₅, A₆, A₂₄, A₁₇, A₈, A₂₆, A₁₆, A₇, A₂₅, A₁₈, A₉, A₂₇, ou:

A₁₇, A₈, A₂₆, A₁₆, A₇, A₂₅, A₁₈, A₉, A₂₇, A₁₄, A₅, A₂₃, A₁₃, **A₄**, A₂₂, A₁₅, A₆, A₂₄, A₁₁, A₂, A₂₀, A₁₀, A₁, A₁₉, A₁₂, A₃, A₂₁, ou:

A₁₂, A₃, A₂₁, A₁₀, A₁, A₁₉, A₁₁, A₂, A₂₀, A₁₅, A₆, A₂₄, A₁₃, **A₄**, A₂₂, A₁₄, A₅, A₂₃, A₁₈, A₉, A₂₇, A₁₆, A₇, A₂₅, A₁₇, A₈, A₂₆, ou:

A₁₈, A₉, A₂₇, A₁₆, A₇, A₂₅, A₁₇, A₈, A₂₆, A₁₅, A₆, A₂₄, A₁₃, **A₄**, A₂₂, A₁₄, A₅, A₂₃, A₁₂, A₃, A₂₁, A₁₀, A₁, A₁₉, A₁₁, A₂, A₂₀.

Novamente temos a 14^a. posição, como queríamos verificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do passatempo “Quadrado-mágico” não foi aleatória. A base de sua solução está concentrada nas operações fundamentais, consideradas o princípio da abstração e assimilação do conhecimento matemático. De acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2013, p. 55),

O conceito de número ocupa um lugar de destaque na Matemática escolar. Desenvolver o sentido do número, ou seja, adquirir uma compreensão global dos números e das operações e usá-la de modo flexível para analisar situações e desenvolver estratégias úteis para lidar com os números e as operações é um objetivo central da aprendizagem da Matemática. As investigações numéricas contribuem, de modo decisivo, para desenvolver essa compreensão global dos números e operações, bem como capacidades matemáticas importantes como a formulação e teste de conjecturas e a procura de generalizações. Os alunos podem realizar pequenas investigações que conduzem à descoberta de fatos, propriedades e relações entre conjuntos de números. Podem investigar aspectos relacionados com as dízimas, os divisores ou os múltiplos de diferentes números. Podem, ainda, explorar sequências numéricas, descobrindo relações numéricas e apreendendo progressivamente a ideia de variável. Podem, também, estabelecer conexões entre os números e a Geometria.

Ainda segundo os mesmos autores, “para os matemáticos profissionais, investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades” (PONTE, BROCARDI e OLIVEIRA, 2013, p. 13). Estas considerações levaram-me a procurar um ponto de partida elementar mas, ao mesmo tempo, que exigisse um raciocínio Lógico e uma Percepção matemática um pouco mais robusta. Trabalhando com formação de professores, procuro considerar situações visualmente triviais, porém, com certa elegância de raciocínio. Problemas com estas características corroboram com o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da análise, do olhar generalizante. Estes requisitos estão em falta, em sua grande maioria, na formação atual dos novos docentes da área de Matemática.

Contudo, não podemos deixar de considerar as observações de Pais (2006, p. 13), quando dizem que:

Os argumentos usados para defender a existência da Matemática escolar são vários. Da educação infantil ao ensino médio, essa disciplina tem sido considerada capaz de contribuir na formação intelectual do aluno. Entretanto, esse argumento, por si mesmo, não traz nenhuma garantia de realização dos objetivos previstos. Há uma grande distância entre o que pode ser realizado em termos de objetivos e a efetiva realização do possível. A superação dessa distância certamente depende de muitas variáveis: formação de professores, redefinição de métodos, expansão dos atuais campos de pesquisa, criação e diversificação de estratégias, incorporação do uso qualitativo das tecnologias digitais e, ainda de uma boa dose de disponibilidade para revirar concepções enrijecidas pelo tempo.

Logo, planejar, diversificar, contextualizar, exemplificar, explorar, ainda continuam fazendo muito diferença na hora de se tentar ensinar, pois, este verbo, há muito, deixou de ser, apenas, repassar conhecimento, transmitir, instruir. “A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação” (BRANDÃO, 1987, p.14). Hoje, para tanto, [...] “os alunos precisam saber interpretar criticamente o modo como os números são usados na vida de todos os dias e a escola deve procurar desenvolver esse tipo de competência” (PONTE, BROCARDO e OLIVEIRA, 2013, p. 70). Afinal, formar para vida requer mais do que repetir, imitar, seguir algoritmos, manipular processos. Exige criticidade, criatividade, autonomia, perspectivas, lógica em suas diversas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação? Educações: aprender com o índio*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Quando a escola é a aldeia*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-26.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92. Acesso em: 09 Ago. 2019.

PAIS, Luiz Carlos. *Por que ensinar matemática*. In: PAIS, Luiz Carlos. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-23.

PAIS, Luiz Carlos. *Representação, linguagem e obstáculos*. In: PAIS, Luiz Carlos. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 69-79.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. *Investigar em matemática*. In: PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. *Investigações Matemáticas em sala de aula*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 13-24.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. *Investigações numéricas*. In: PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. *Investigações Matemáticas em sala de aula*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 55-70.

TAHAN, Malba. *Narra o que se passou no divã real. Os músicos e as bailarinas gêmeas. Como Beremiz identificou Iclímia e Tabessã. Surge um vizir invejoso que critica Beremiz. O elogio dos teóricos e sonhadores, feito por Beremiz. O rei proclama a vitória da Teoria sobre o imediatismo grosseiro*. In: TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 101-108.

MANOEL DANTAS, A PRÁTICA E O DISCURSO EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE DA PRIMEIRA REPÚBLICA¹

Arthur Cassio de Oliveira Vieira²
Isabela Cristina Santos de Moraes³
Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo⁴

RESUMO

Este trabalho se insere na área da História da Educação em interface com a História dos Intelectuais. Através de uma leitura acerca do lugar de fala, prática e escrita (Certeau, 1982), traçamos uma biografia do intelectual Manoel Gomes de Medeiros Dantas, pontuamos a sua atuação na Associação de Professores do Rio Grande do Norte e na diretoria de Instrução Pública do estado. Identificamos e realizamos a análise do discurso de artigos publicados por Manoel Dantas na Revista *Pedagogium*, da referida Associação. É possível através deste mapeamento, analisar as redes de sociabilidade (Sirinelli, 1996) constituídas por Dantas e os demais intelectuais do período que possibilitaram a criação e a circulação (Chartier, 1988) de um discurso educacional no estado, em que se destacam as instituições científicas e culturais, bem como as suas publicações. De tal modo, temos que Manoel Dantas fazia parte de uma elite atuante como criadora e mediadora cultural (Sirinelli, 1998), que construiu para si um campo (Bourdieu, 1996) de atuação acerca da educação potiguar, com base na prática e no poder do discurso (Foucault, 1996).

Palavras-chave: História da Educação. Intelectuais. Manoel Dantas. Rio Grande do Norte.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da República Brasileira (1889 – 1930), foram marcados pelas tentativas de resposta à pergunta “quem somos nós?” conforme exorta Nunes (2000). Tal necessidade evidenciada no período diz respeito a intenção de se distanciar do antigo regime monárquico e traçar um outro perfil para o país. Esse momento histórico é permeado pelas ações do Estado e dos intelectuais para a construção de valores e símbolos pautados pelos ideais republicanos, de nacionalismo, civilidade, higienismo⁵ e modernidade, signos do novo regime que se pretendia consolidar no país. Neste processo, a educação possuía o papel central na construção da

¹ Este trabalho articula as pesquisas de pós-graduação realizadas no âmbito de mestrado e doutorado, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) e que conta com o apoio da CAPES.

² Doutorando do PPGED/ UFRN, arthur_cassio@yahoo.com.br;

³ Doutoranda do PPGED/ UFRN, isabelacristinasm@gmail.com;

⁴ Mestranda do PPGED/ UFRN, laispaulamedeiros@gmail.com;

⁵ O movimento higienista, na perspectiva de Menezes (2015, p. 126) ganha ênfase nas primeiras décadas do século XX e tinha como objetivo “sanear as cidades, modelar os costumes, disciplinar as populações, higienizar a sociedade de todos os males que obstam o progresso”.

identidade nacional, com a função de inculcar valores e práticas condizentes com os novos cidadãos para o novo Brasil Republicano.

A educação era pensada por uma elite intelectual que se dedicava a construção da educação brasileira buscando referências nos grandes centros de educação do Brasil e do exterior. Nessa perspectiva, as deliberações de Sirinelli (1998) nos auxiliam a compreender a atuação dessas elites culturais na sociedade por meio da escrita, do fomento e divulgação destes preceitos de modernização educacional, enquanto criadores e mediadores culturais. Diante disso, pensamos que investigar a trajetória e a atuação destes sujeitos, é também compreender o nosso passado educacional.

No Rio Grande do Norte deste período, é possível identificar a atuação de um grupo de intelectuais em torno das questões educacionais. Estes sujeitos eram, em sua maioria, formados em Medicina ou Ciências Jurídicas, faziam parte de famílias influentes do Estado e ocupavam cargos públicos do executivo, legislativo, judiciário ou mesmo cargos administrativos. Isto permitia a estes intelectuais a ampla discussão de suas ideias, bem como a aplicação de seus projetos no corpo social. Estes intelectuais se legitimaram enquanto educadores tanto pelas suas ideias, quanto pelas práticas e atuação no campo educacional.

Por tratar-se de um grupo pequeno e coeso, de coincidente formação acadêmica, nota-se que se constrói entre estes intelectuais uma rede de sociabilidades, que permite a criação e a circulação de um discurso acerca da educação potiguar nas primeiras décadas da República Brasileira. Nesse sentido, cabe destaque a criação de diversas instituições culturais e sociedades científicas, tais como o Instituto Histórico e Geográfico de Rio Grande do Norte (IHGRN), fundado em 29 de março de 1902; a Liga de Ensino, fundada em 23 de julho de 1911; e a Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), fundada em 4 de dezembro de 1920.

Tais instituições funcionavam, portanto, como espaços de sociabilidade onde os intelectuais discutiam suas ideias e as faziam circular, através de suas publicações (AZEVEDO; VIEIRA; MEDEIROS NETA, 2018). Por meio delas podemos identificar a representação (Chartier, 1988) do ideal republicano de educação moderna. Dentre os vários intelectuais atuantes no período, destaca-se a figura de Manoel Gomes de Medeiros Dantas⁶, sujeito que elencamos para pesquisa e realização deste trabalho.

Para a construção deste artigo, apresentamos inicialmente uma biografia de Manoel Dantas, pontuando a sua atuação em cargos públicos ligados à área da educação. Importante

⁶ Sobre o intelectual potiguar e sua relação com a educação, destacamos a dissertação de: MORAIS (2018), intitulada A atuação de Manoel Dantas na Instrução Pública Norte-Riograndense (1897-1924).

destacar nossa intenção de analisar as redes de sociabilidade constituídas por Dantas e os demais intelectuais norte-rio-grandenses na Primeira República que possibilitaram a criação e a circulação de um discurso educacional no estado, em que se destacam as instituições científicas e culturais, bem como as suas publicações. Manoel Dantas se destaca, assim, como um criador e mediador cultural, conforme apreendemos nas discussões de Jean-François Sirinelli.

Em seguida, discorreremos sobre a participação do intelectual na Associação de Professores do Rio Grande do Norte e nos dedicamos especificamente ao pensamento educacional de Manoel Dantas a partir de sua escrita na imprensa pedagógica. Nesse intuito, recorreremos a pesquisa bibliográfica e biográfica em documentos oficiais e produções acadêmicas. Nosso *corpus* documental também é constituído por algumas publicações da revista *Pedagogium* da Associação de Professores, em que é possível identificar marcas do pensamento educacional de Manoel Dantas.

Para o estudo dos documentos, nos pautamos na análise *foucaultiana* do discurso, compreendendo-o como um elemento para legitimação do poder (Foucault, 1996) e construção de um campo (Bourdieu, 1996) de atuação e discussão sobre a educação. Ao longo do nosso estudo, orientamos nossa investigação pela leitura de produção historiográfica de Michel de Certeau (1982), em que nos cabe pontuar o tripé *lugar de fala, prática e escrita*, identificando Manoel Dantas como um homem do seu tempo, em suas relações e práticas que fizeram dele um intelectual da educação norte-rio-grandense.

O INTELLECTUAL MANOEL DANTAS E AS REDES DE SOCIABILIDADES

Manoel Gomes de Medeiros Dantas nasceu na fazenda “Riacho Fundo” na cidade do Príncipe, atual Caicó, região Seridó do Estado do Rio Grande do Norte, em 26 de abril de 1867. Filho do Coronel Manoel Maria do Nascimento Silva e Maria Miquilina de Medeiros, tinha como avôs paternos o Cel. João Gomes da Silva e Luzia Úrsula de Medeiros. Do lado materno, Cristóvão Vieira de Medeiros Júnior e Francisca Umbelina da Silva.

Manoel Dantas teve como esposa Francisca Augusta Bezerra de Araújo, filha do casal Silvino Bezerra de Araújo Galvão e Maria Febrônia de Araújo, casando-se na cidade de Acari em dezembro de 1890. Manoel Dantas faleceu no dia 15 de junho de 1924, enquanto exercia o mandato de Intendente Municipal da cidade de Natal (MEDEIROS FILHO, 1988, p. 192).

Figura 01: Manoel Dantas



Fonte: Acervo do Instituto Tavares de Lyra – Macaíba | Legenda da dedicatória (À Júlia e Chico Nóbrega) In: MORAIS, Isabela Cristina Santos de. Dissertação de Mestrado, 2018, p. 27.

Foi alfabetizado em casa pela avó materna e entrou na escola de latim da cidade de Caicó. Coursou o ensino secundário no Atheneu Norte-rio-grandense no qual ingressou em novembro de 1879 (REVISTA IHGRN, 1924). Ainda jovem, colaborou na redação do jornal “O Povo” até 1891, em sua cidade natal. Foi também colaborador do jornal “A República” em Natal, até o ano de 1924. Coursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito do Recife. Seu nome consta entre a Lista de Bacharéis e doutores da Faculdade (1931, p. 157) que concluíram seus estudos acadêmicos no ano de 1890. Foi influenciado pelo pensamento da época, sobretudo, pelo positivismo, higienismo e demais pressupostos que orientavam as concepções de educação moderna.

Manoel Dantas exerceu diversos outros cargos políticos e administrativos desde a sua juventude e, sua inserção no campo político pode ser justificada pelo fato de Manoel Dantas

pertencer a uma família tradicional conforme é apontado em sua necrologia publicada na Revista do IHGRN

O Dr. Manoel Dantas pertencia a uma das mais antigas e prestigiosas famílias deste Estado, vinculada profundamente à nossa vida política e intelectual. Era parente próximo do Exmo. Dr. José Augusto, Governador do Estado, e Dr. Juvenal Lamartine, representante deste Estado na Câmara Federal (REVISTA IHGRN, 1924, p. 310).

Diante disso, destacamos que o período correspondente a Primeira República no Brasil foi marcado pela presença ainda forte do coronelismo e da formação das chamadas oligarquias regionais que detinham o poder político e a capacidade de mandar na organização política e social (Nagle, 2009). Além de ter ocupado a função de líder do executivo municipal em Natal, Manoel Dantas foi Diretor Geral da Instrução Pública, Jornalista, Inspetor Agrícola, Professor, Orador do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e escreveu obras bibliográficas de cunho histórico, geográfico, econômico e cultural, tais como “Homens de outrora” e “Natal daqui a cinquenta anos”.

Na tabela a seguir apresentamos o mapeamento da atuação do intelectual na sociedade potiguar no período de 1889 a 1924 (Tab. 01).

Tabela 01: Atuação de Manoel Dantas.

Cargos/Instituição	Período
Redator chefe de jornais	Revista do Rio Grande do Norte (1899) O Povo – Jornal de Caicó (1889-1891). A República (1900-1908).
Colaborador em jornais	Diário do Natal (1893), O Estado (1895) e A República (1897-1924).
Advogado	1890-1924.
Promotor público	Jardim do Seridó (1889). Acari (1890).
Deputado Estadual	1905-1907.
Procurador Geral do Estado	1908-1910.
Professor de Geografia do Atheneu	1905-1908.

Orador do IHGRN	1916 – 1924
	Governo Joaquim Ferreira Chaves (1897-1899; 1914-1919).
Diretor de Instrução Pública	Governo Alberto Maranhão (1900-1904; 1908). Governo Augusto Tavares de Lyra (1905-1906). Governo Antônio José de Mello e Souza (1907; 1920-1923).
Intendente Municipal de Natal	1924.

Fonte: Tabela elaborada pelos pesquisadores⁷.

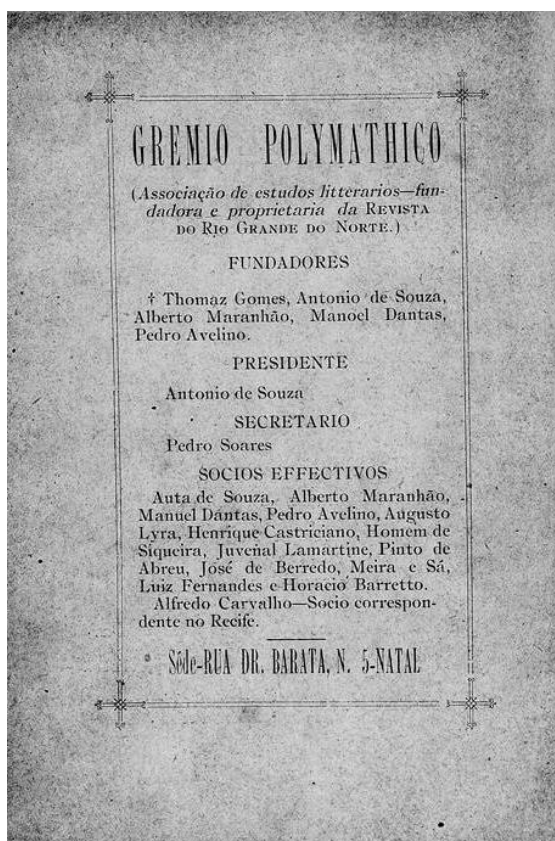
Manoel Dantas era uma importante figura nos circuitos intelectuais da capital potiguar e desde a sua inserção no campo intelectual iniciou a construção de uma rede de sociabilidades com diversos outros intelectuais que atuaram no período e que buscavam discutir e fazer circular suas ideias por meio da imprensa. O pensamento de Sirinelli nos auxilia a compreender as relações que são construídas entre os intelectuais, uma vez que o autor exorta que “o meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um ‘pequeno mundo estreito’, onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora” (SIRINELLI, 2003, p. 248).

Nesse sentido, destacamos a participação de Manoel Dantas, na última década do século XIX no Grêmio Polymathico. Uma associação literária criada em 1897 que também fundou uma revista mensal denominada “Revista do Rio Grande do Norte” em dezembro do mesmo ano com o objetivo de publicar textos com temáticas referentes ao Estado. Nesta revista seu nome figura entre aqueles que fundaram o Grêmio e também como sócio efetivo.

Observamos o nome de Manoel Dantas ao lado de outros intelectuais que transitavam nos espaços literários e políticos e que participaram ativamente da sociedade potiguar durante o final do século XIX e início do século XX, como a poetisa Auta de Souza e os governadores do Estado Antonio de Souza, Juvenal Lamartine e Alberto Maranhão, entre outros (Fig. 02).

⁷ Consulta ao trabalho de: ARAÚJO, Patrícia Lucena de. Manoel Dantas intelectual e educador militante. In.: _____. *Anais do VII Simpósio Nacional de História Cultural*. São Paulo: USP, 2014. Consulta ao jornal *A República*, núm. 133, 14 de junho de 1925.

Figura 02: Revista do Rio Grande do Norte (contracapa) n.02, agosto/1899



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira

Do mesmo modo, destacamos que Manoel Dantas foi grande incentivador e sócio efetivo de sociedades científicas e outras instituições culturais, tais como o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, a Liga de Ensino e a Associação de Professores do Rio Grande do Norte. Circulando por estes espaços e ocupando cargos públicos, divulgava seu pensamento educacional nos periódicos mais afamados do período e trazia para a discussão ideias pedagógicas alinhadas com as teorias modernas de educação em voga na Europa, sobretudo, as ideias positivistas de Auguste Comte.

Com relação a este aspecto, nota-se que

As ideias de Manoel são advindas da sua formação, bem como as ideias de outros jovens que foram seus contemporâneos, considerando que uma parcela considerável de filhos do Seridó foram estudar na Faculdade de Direito do Recife e entraram em contato com ideais iluministas europeus. [...] Assim a educação seria o instrumento capaz de formar esses cidadãos, o qual já era representado por parcela de jovens que saíram para estudar em outros espaços, ou seja, faziam parte da parcela da sociedade que estava em processo de superação do “atraso” tendo em vista que estavam em contato com ideias europeias e estudos ligados a ciência moderna e uma vez voltando para suas

terras começavam a por em prática tais ideais na política, educação e na sociedade de modo geral. (ARAÚJO, 2014, p. 7).

Essas ideias ganhavam espaço nos discursos, nas conferências proferidas, nos livros, nos artigos publicados na imprensa cotidiana e na imprensa pedagógica. Apreendemos com Certeau (1982) a relação da escrita com o lugar de fala do intelectual. Segundo este autor, A evidenciação da particularidade deste lugar de onde falo, efetivamente prende-se ao assunto de que se vai tratar e ao ponto de vista através do qual me proponho examiná-lo (CERTÉAU, 1982, p. 30-31). Do mesmo modo, evidencia-se que ao escrever em um jornal, as ideias que aí se buscava disseminar e o ponto de vista que se buscava expressar era direcionado principalmente aos pares, a um grupo de intelectuais que poderia legitimar a sua escrita e a sua presença entre os membros da elite cultural.

Ressaltamos que Manoel Dantas era um intelectual multifacetado, atuando ao mesmo tempo em diversas áreas e cargos civis e da administração pública. É também o patrono da cadeira nº 26 da Academia Norte-Riograndense de Letras e foi sócio da Sociedade de Geografia de Lisboa, além de sócio dos Institutos Históricos e Geográficos da Paraíba, de Pernambuco, da Bahia e de Belo Horizonte (REVISTA IHGRN, 1924). Dentre suas principais obras, destacamos: Homens de outrora, Denominação dos Municípios, Corografia do estado do Rio Grande do Norte (1910), Biografia de Padre Miguelinho (1897) e Natal daqui a cinquenta anos (1908).

Nota-se que Manoel Dantas fazia parte de um cenário constituído por sujeitos influentes e atuantes na sociedade potiguar no tocante à educação e à diversas outras áreas.

Estes sujeitos ocupariam o lugar de eruditos marcados pela ocupação de diferentes tipos de conhecimento e diferentes funções. Assim, quando Manoel Dantas se constituía enquanto jornalista, professor, advogado, escritor, fotógrafo ele estava reforçando seu lugar de erudito, caminhante por distintos saberes e ações. (MEDEIROS NETA, 2007, p. 38).

Dantas configura-se, portanto, como um típico intelectual da Primeira República. Multifacetado, desenvolvendo atividades em várias áreas e com uma preocupação especial em relação às questões educacionais. O contato com outros sujeitos de perfis semelhantes não apenas possibilitava os debates realizados entre si, mas também criava um campo propício às discussões de modelos e projetos de educação para o estado do Rio Grande do Norte. A seguir, estruturamos dados acerca dos sujeitos que compunham a rede de sociabilidades de Manoel

Dantas, destacando o período de atuação de cada um, juntamente com os cargos exercidos no cenário norte-rio-grandense.

Tabela 02: Intelectuais contemporâneos a Manoel Dantas

Intelectuais	Nascimento/Morte	Atuação e Cargos
José Augusto Bezerra de Medeiros	1884-1971	Formado em Direito/ procurador interino da República/ Professor e diretor do Atheneu/ Diretor da Instrução pública/ secretário-geral do estado no governo de Ferreira Chaves/ deputado estadual e federal.
Pedro Velho de Albuquerque Maranhão	1856-1907	Médico/ Inspetor de Saúde pública/ Governador.
Henrique Castriciano de Souza	1874-1947	Fundador e presidente da Liga (1920-1923/ 1932-1942) / Procurador-geral do Estado/ secretário do governo Alberto Maranhão/ Deputado constituinte/ Presidente da Assembleia/ Vice-governador no governo Ferreira Chaves.
Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão	1872-1944	Formado em Direito/ secretário de governo de Pedro Velho/ Deputado Federal/ Governador.
Amphilóquio Câmara	1889-1957	Bacharel em Ciências e Letras/ Professor/ Inspetor de ensino/ Diretor Geral da Estatística do Rio Grande do Norte.
Nestor dos Santos Lima	1887-1959	Presidente do IHGRN/ Sócio do IHGB e vários institutos estaduais/ Professor da Escola Normal/ Diretor da Escola Normal/ Diretor-geral de Educação.
Joaquim Ferreira Chaves	1852-1937	Formado em Direito/ Juiz/ Promotor/ Governador/ Senador/ Ministro da Marinha e da Justiça.
Antônio José de Mello e Souza	1867-1955	Formado em Direito/ Promotor/ Senador/ Jornalista/ Escritor/ Criador da revista do IHGRN/ Diretor Geral de Instrução Pública/ Governador.
Luiz Correia Soares de Araújo	1888-1967	Professor/ Diretor do Grupo Escolar Frei Miguelinho/ Vereador.

Fonte: Tabela elaborada pelos pesquisadores.

A partir desse mapeamento, evidencia-se que Manoel Dantas foi contemporâneo de figuras importantes para a política, a história e, sobretudo, para a educação potiguar. Neste sentido, destacam-se nomes como os de Nestor Lima⁸, Henrique Castriciano⁹ e José Augusto¹⁰. Notadamente, estes intelectuais interagiam entre si, citando uns aos outros em suas palestras e artigos, bem como participando de gestões e atividades políticas e administrativas. Integravam um pequeno e seletivo grupo e atuavam em mais de uma sociedade científica simultaneamente, constituindo uma rede de sociabilidades que se delineava a partir dessas instituições culturais.

Em seu discurso, no momento do sepultamento de Manoel Dantas, Nestor Lima representando o Instituto Histórico e Geográfico e o Departamento de Educação do Estado, assim resumiu a atuação do intelectual

O Dr. Manoel Dantas foi um raro e invicto campeador, que pugnou todas as justas, experimentou todas as resfregas e soube galhardamente vencer em todos os prélios. Na Instrução Pública, durante 27 annos, com pequeno intervallo, elle soube guiar, com acerto e com prudência, uma grande phalange de operários para o solução do maior dos problemas nacionaes. No Instituto Historico, elle apostolava sempre o evangelho da fé e, auctoridade incodtestada e incontestável, deu também o maximo relevo á cadeira de orador, permanentemente vaga com o seu desaparecimento. Ahi, ficarão os seus innumeros trabalhos corographicos, todos repletos do mais nobre culto á verdade e do mais exacto critério scientifico, para attestarem lhe a competencia e a visão de mérito conhecedor dos nossos problemas corographicos, economicos e chronologicos. Ninguém era mais util á sua terra e á sua gente (REVISTA IHGRN, 1924, p. 313).

Observamos a permanência quase ininterrupta de Manoel Dantas frente ao órgão mais importante do Estado no campo educacional, a Diretoria Geral da Instrução Pública, pelo período de 27 anos, durante a gestão de quatro governadores diferentes, como consta na tabela 01. Podemos inferir que essa permanência foi possibilitada sim pela sua competência e pelo reconhecimento de suas ações enquanto educador e administrador, mas também pelas relações construídas tendo em vista a configuração política estadual e nacional em que os interesses particulares, na maioria das vezes, se sobrepunham aos interesses públicos.

Destacamos que os cargos exercidos por Dantas e por diversos outros sujeitos de sua rede de sociabilidades que integravam a elite intelectual potiguar do período, permitiam que os modelos de educação fossem pensados e publicados nos periódicos. Estes não eram apenas discutidos, mas também implementados através de leis, decretos e reformas educacionais.

⁸ Sobre a relação do intelectual Nestor dos Santos Lima com a educação potiguar, consultar MENEZES (2009).

⁹ Sobre Henrique Castriciano e a Escola Doméstica de Natal, conferir RODRIGUES (2007).

¹⁰ Sobre a atuação de José Augusto Bezerra de Medeiros no campo educacional, consultar ARAÚJO (1999).

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE MANOEL DANTAS

A Associação de Professores do Rio Grande do Norte¹¹ foi fundada em 4 de dezembro de 1920, por ocasião da comemoração do decênio da primeira turma de professores formados pela Escola Normal de Natal. O principal objetivo desta instituição era fomentar e fortalecer o movimento educacional, incentivar a organização e o fortalecimento do magistério, disseminar escolas públicas pelo estado e promover debates acerca de ideias pedagógicas.

Sua fundação ocorreu durante o governo de Antônio de Souza e enquanto Manoel Dantas ocupava o cargo de diretor geral da Instrução Pública, e Nestor Lima, era diretor da Escola Normal de Natal. Ambos foram grandes entusiastas da Associação e participaram de sua cerimônia de inauguração, realizada no salão nobre do Palácio do Governo. Estiveram também presentes Severino Bezerra, Chiquita Câmara, Ecila Cortez, Luciano Garcia, Luís Antônio, Amphilóquio Câmara, Luís Soares e Ivo Filho, entre outros (PEDAGOGIUM, 1921, p. 3-5).

Desde a sua criação, os intelectuais que a fundaram manifestaram o desejo por elaborar uma Revista da Associação. Em seu discurso, o orador oficial da Associação Professor Luis Soares afirmou que

A Associação de Professores está reservada uma grande e importante missão no futuro do Rio Grande do Norte, onde se desenvolverá um vasto programa de combate ao analfabetismo, publicando-se o “Boletim Pedagógico” com o intuito de levar aos colegas do interior do Estado tudo quanto interessar ao ensino; fazer a união da classe, prestando uns aos outros os seus serviços, de maneira a dar melhor desenvolvimento ao ensino oficial do Estado (PEDAGOGIUM, 1921, p. 27).

Do mesmo modo, encontramos nos estatutos, a menção enquanto primeira ação para alcançar os objetivos da Associação e, por meio da qual atuará na sociedade potiguar, a “publicação de um órgão de publicidade, de feição pedagógica” (PEDAGOGIUM, 1924, p. 47). A Pedagogium se revela assim como espaço para a circulação das ideias e discussão de temáticas julgadas relevantes para os profissionais da educação no período.

¹¹ Sobre a Associação, indicamos a leitura da dissertação de Francisca Wilma Cavalcante, “Associação de Professores do Rio Grande do Norte: a missão de educar (1920-1933)”.

Figura 03: Revista *Pedagogium* (capa) – Ano I, Num 1, 1921

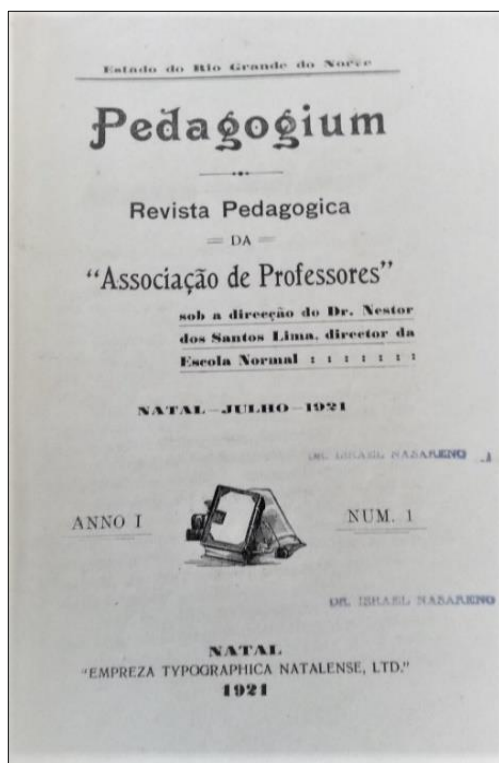
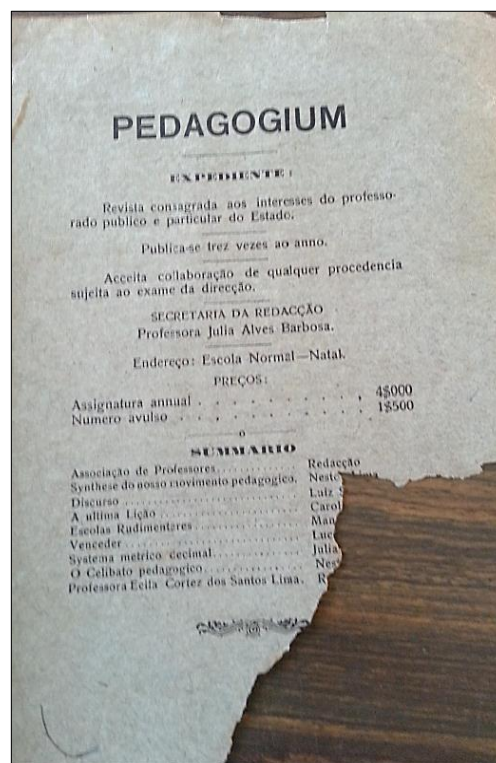


Figura 04: Revista *Pedagogium* (contracapa) – Ano I, Num 1, 1921



Fonte: Repositório de História e Memória da Educação - RHISME.

A revista *Pedagogium*¹² foi criada em 1921 (Fig. 03 e 04). Circulou no Rio Grande do Norte, especialmente no período entre 1921 e 1929, em que houve o maior número de publicações e teve sua última edição publicada no ano de 1953, sem, contudo, ter sido uma publicação contínua ao longo dos anos. Em suas páginas, podemos ler diversos artigos sobre ideias pedagógicas, profissionalização e qualificação da docência, história potiguar e a divulgação de valores cívicos e patrióticos. O alinhamento ideológico do periódico com a construção de um ideal de Brasil moderno e civilizado, coaduna-se com o contexto social e político da época, em que se buscava consolidar o novo regime, construindo seus símbolos e valores.

Já na primeira edição da *Pedagogium* podemos observar um artigo escrito por Manoel Dantas, intitulado “As Escolas Rudimentares”, em que o intelectual fala sobre a organização da educação estadual e as políticas públicas ganham bastante relevo.

Sobre a instrução pública, Dantas (1921) considerava que pouco a pouco o problema estava sendo resolvido e que este estava seguramente embasado nos

¹² Destacamos o trabalho desenvolvido por Ribeiro (2003), em sua dissertação, sobre a Revista *Pedagogium*.

moldes de organização moderna. Passando a descrever importantes feitos dos governos da Província do RN, para a organização da instrução pública, ele destaca a criação de instituições educativas, ressaltando a criação do grupo escolar Augusto Severo em 1907, pelo governador Antônio de Souza; A criação da Escola Normal no governo de Alberto Maranhão, que também estabeleceu o decreto do Código de Ensino, que disseminou os grupos escolares em diversas localidades do interior do Estado. (MORAIS, 2018, p. 101).

Na fala de Manoel Dantas é notória a intenção de destacar os pontos positivos da atuação governamental com relação às políticas educacionais. Isto pode ser justificado pelo alinhamento político de Dantas com os membros do governo, estrutura da qual o mesmo fazia parte, ocupando o cargo de Diretor da Instrução Pública. Tais considerações nos levam a compreensão de um imbrincamento entre as subjetividades dos intelectuais, suas relações interpessoais e as políticas públicas voltadas para a educação. De modo que, dificilmente compreenderíamos seus pensamentos e posturas se não realizássemos uma análise das redes de sociabilidades constituídas por estes sujeitos.

A edição de número 03, do ano de 1922, traz a reprodução do discurso de Manoel Dantas no primeiro Congresso Pedagógico realizado no Rio Grande do Norte, por iniciativa da Associação de Professores. Em suas palavras, ganha destaque um modelo de educação pensado para garantir o amor ao trabalho, ao civismo, à moral e à solidariedade. Neste processo o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um modelador de inteligências e diretor de espíritos. Manoel Dantas destaca o papel do então governador Antônio de Souza na criação de grupos escolares, escolas graduadas, escolas rudimentares e escolas normais, evidenciando as iniciativas governamentais em prol do ensino potiguar. (PEDAGOGIUM, 1922, p. 23 – 28).

Manoel Dantas também escreveu artigos voltados para o lugar feminino na educação potiguar. Na segunda edição da revista, do ano de 1921, o texto intitulado “A Ação Social e Educativa da Escola Doméstica”, conta com a colaboração das teses de formatura de duas alunas: Alzira Azevêdo e Ignez Dantas. As teses são nomeadas, respectivamente, “A Dona de casa como cidadã” e a “As rendas de nossa terra”.

Neste artigo, Dantas apresentou os avanços conquistados pela Escola Doméstica de Natal, com relação aos anseios de educação feminina. O intelectual destaca o papel da instituição na mudança de mentalidade da sociedade potiguar e das próprias alunas em oposição aos lugares anteriormente ocupados pelas mulheres, destinados ao âmbito doméstico, com baixa instrução. Apesar de não conceber a ideia de formar grandes intelectuais femininas, a escola trazia a

inovação de inserir a mulher nos processos educacionais e ensino de disciplinas práticas voltadas para os cuidados do lar e dos filhos.

Tal preocupação, encontra-se alinhada aos interesses de construção de uma República moderna, civilizada e instruída. De modo que, as mulheres passassem a cumprir o papel de primeiras educadoras dos seus próprios filhos, ensinando-lhes as primeiras letras, os padrões comportamentais e higiênicos que se esperam dos futuros cidadãos republicanos. Cabe ressaltar, a valorização do trabalho realizado pela Doméstica e pela Liga de Ensino, instituição idealizada por Henrique Castriciano, um de seus contemporâneos, e da qual Manoel Dantas também fazia parte como sócio efetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar apontamentos acerca das redes de sociabilidades do intelectual potiguar Manoel Dantas, bem como investigar marcas do seu pensamento educacional vinculados à sua escrita no impresso pedagógico da Associação de Professores do Rio Grande do Norte. A realização desta pesquisa nos apresenta a necessidade cada vez mais latente de trabalhos que envolvam as questões relacionadas às subjetividades na produção do conhecimento, discursos e práticas.

Mais que um trabalho, é também um convite aos historiadores da educação a pensar as relações que fomentam e possibilitam determinadas ações políticas e sociais. Manoel Dantas apresenta-se aqui como um típico intelectual de seu tempo, imbrincado em suas relações pessoais, políticas e profissionais.

É a rede de sociabilidades constituída por Dantas e seus contemporâneos que possibilita a criação de um discurso e um campo de atuação sobre a educação. Esta rede de relações legitimou a sua figura, bem como a de demais membros deste grupo, como sujeitos atuantes e preocupados com a temática educacional. Por meio desta rede e das instituições culturais e sociedades científicas das quais participavam tais sujeitos, se fizeram representar e circular discursos e modelos educacionais que, posteriormente, foram implementados no cenário educacional potiguar.

Enfatizamos que o papel e a relevância das elites culturais podem ser compreendidas a partir de sua ressonância e legitimação no campo. Manoel Dantas, criador e mediador cultural, se inseriu e contribuiu para a construção dos campos político, cultural e educacional na Primeira República, transitando por diferentes espaços de autoridade, de fala e escrita. Pensar a História da Educação nas primeiras décadas do século XX é também investigar a atuação desse

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

intelectual que ocupou a Diretoria de Instrução Pública por um período tão extenso, em que começava-se a delinear as escolas, as instituições, as associações e seus impressos pedagógicos.

Nota-se, portanto, que o pensamento educacional de Manoel Dantas e a sua atuação política e social não encontra-se afastada do contexto em que estava inserido. É antes um produto do seu lugar de fala, sua rede de sociabilidades e espaços que ele ocupava no Rio Grande do Norte da Primeira República.

REFERÊNCIAS

A REPÚBLICA. *Doutor Manoel Dantas: o primeiro aniversário do seu falecimento*. Natal: 14 jun. de 1925.

ARAÚJO, Marta Maria. José Augusto Bezerra de Medeiros: político e educador militante. 2. ed. Natal: EDUFRN; Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte; Fundação José Augusto. 1999.

ARAÚJO, Patrícia Lucena de. Manoel Dantas intelectual e educador militante. In.: _____. *Anais do VII Simpósio Nacional de História Cultural*. São Paulo: USP, 2014.

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos; VIEIRA, Arthur Cássio de Oliveira.; MEDEIROS NETA, Olívia Morais. Intelectuais da Educação e Instituições Culturais Potiguaras: Redes de Sociabilidade na Primeira República. In: *Anais do II Encontro de Psicologia Educacional*. Natal, RN: UFRN, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São. Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: _____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DANTAS, Manoel Gomes de Medeiros. Escolas Rudimentares. In: *REVISTA PEDAGOGIUM*, Num. 1 – ano I. Natal: Empresa Tipográfica Natalense, Julho de 1921.

DANTAS, Manoel Gomes de Medeiros. A ação social e educativa da Escola Doméstica. In: *REVISTA PEDAGOGIUM*, Num. 2 – ano 1. Natal: Empresa Tipográfica Natalense, 1921.

DANTAS, Manoel Gomes de Medeiros. Discurso. In: *REVISTA PEDAGOGIUM*, Num. 3 – ano 2. Natal: Empresa Tipográfica Natalense, 1922.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *Lista Geral dos Bacharéis e Doutores que têm obtido o respectivo grau na Faculdade de Direito do Recife* desde sua fundação em Olinda no

ano de 1828 até o ano de 1931. Organizada por Henrique Martins. 2. ed. Recife, Tipografia Diário da Manhã, 1931, 154 páginas.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. *Ser(Tão) Seridó em suas cartografias espaciais*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em História e Espaços) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. *Nestor dos Santos Lima e a Modernidade educacional: uma história do discurso (1911 - 1928)*. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

_____. A presença do higienismo na educação potiguar: a perspectiva educacional de Nestor dos Santos Lima (1921-1927). In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; NETA, Olívia Moraes de Medeiros (Orgs.) *Práticas educativas, formação e memória*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2015, p. 121 – 146.

MORAIS, Isabela Cristina Santos de. *A atuação de Manoel Dantas na Instrução Pública Norte-Riograndense (1897-1924)*. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP. 2009.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.371- 398.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno I. n.1. Natal. Empreza Typographica Natalense. julho. 1921.

PEDAGOGIUM, Revista Oficial da Associação de Professores. Anno IV. n.11. Natal. Empreza Typographica Natalense. jan – fev. 1924.

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE. Vols. XX. XXI. XXII. Natal. Tipografia da Imprensa Diocesana. 1923, 1924, 1925.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. *Revista Pedagogium: um olhar sobre a educação no Rio Grande Do Norte (década de 1920)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. *EDUCAR PARA O LAR, EDUCAR PARA A VIDA: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)*. 2007. 306 f. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa. p.259-279. 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais in: RÉMOND, René. *Por uma história política*: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

MEDINDO ALTURA DE COQUEIROS NO PÁTIO DA ESCOLA: UMA ATIVIDADE PRÁTICA COM A SEQUÊNCIA FEDATHI

Raimundo Nonato Barbosa Cavalcante¹
Daniel Brandão Menezes²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a realização de sessões didáticas com o conteúdo de semelhança de triângulos à luz da metodologia da Sequência Fedathi (SF), uma proposta metodológica focada na atuação do professor que busca fazer do aluno um investigador, fazendo pesquisa e adquirindo o saber em matemática seguindo os passos de um matemático. O trabalho metodologicamente consistiu de uma revisão inicial de literatura seguida de atividade prática do conteúdo com uso de material concreto, em que os alunos foram divididos em equipes para a realização do procedimento de medição da altura de um dos coqueiros do pátio da escola. Seguindo os princípios da SF, primeiramente foi retomada a definição de semelhança de figuras, em particular de semelhança de triângulos, para logo adentrar na primeira etapa da SF: a tomada de posição, em que se apresentou a situação problema a ser resolvida. Na segunda etapa: Maturação, as equipes organizaram-se para discutir possibilidades de resolução do problema e obtenção de dados. Na terceira etapa: Solução, os alunos, de posse dos dados coletados, partiram para a resolução algébrica e obtenção da possível altura do coqueiro e finalmente, de posse dos resultados apresentados, seguiu-se a quarta etapa da SF: a Prova, onde o professor utiliza os resultados obtidos e generaliza a solução para outras situações problema. Concluiu-se que os alunos puderam verificar como utilizar esse conhecimento para solução de uma situação prática e que pode auxiliá-los na resolução de outras situações problema que apresentem contextos similares.

Palavras-chave: Sessão Didática, Semelhança de Triângulos, Sequência Fedathi, Situações Problema.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática é parte fundamental para que o aluno obtenha uma formação adequada e o conduza a um protagonismo diante da sociedade em que vive. Nessa perspectiva o professor precisa utilizar-se de meios dinâmicos capazes de gerar no aluno empatia com a disciplina e os conteúdos a serem ensinados.

Para garantir melhores resultados nessa aprendizagem é importante a realização de atividades que os coloquem em ação, que os transformem em produtores de conhecimento, em pesquisadores, fazendo uso de conhecimentos prévios adquiridos no decorrer de sua vida estudantil e utilizando os novos conhecimentos abordados pelo professor.

A ação pedagógica nas sessões didáticas que estimulem os alunos a aprendizagem matemática pode contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos. O aluno precisa entender-

¹ Mestre em Matemática pelo Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) da Universidade Estadual do Ceará - UECE, nonath.edms@gmail.com;

² Doutor em Educação Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, brandaomenezes@hotmail.com.

se como sujeito capaz de modificar sua realidade através dos conhecimentos adquiridos e o professor, em sua ação docente, pode estimulá-lo a buscar o protagonismo na construção de suas habilidades e competências. É importante possibilitar e valorizar os questionamentos, aguçar sua curiosidade e dar meios para que eles construam soluções para situações problema que se apresentem no decorrer das sessões didáticas de modo autônomo.

Essa abordagem possibilita uma aprendizagem embasada na experimentação, enveredando pelo caminho da pesquisa. Santos e Ortigão (2016 p. 62) assinalam que

A matemática tem uma contribuição fundamental na formação dos estudantes, mas para isso é necessário que os estudantes sejam incentivados a participar do processo de produção do conhecimento e dele usufrua. Também precisa ser estimulado a adaptar-se a novas situações, a reconhecer suas habilidades matemáticas e a empregá-las na resolução e na elaboração de problemas. Neste sentido, é fundamental que a matemática seja apresentada ao aluno como ciência aberta e dinâmica. (SANTOS & ORTIGÃO, REMATEC, ano 11. N. 22, 2016, p. 59-72)

Para facilitar esse processo, a utilização de metodologias de ensino é um fato que o professor deve considerar, pois trazem uma organização ao ambiente de trabalho do docente e o ajudam na condução das sessões didáticas a serem realizadas.

Nessa perspectiva, a Sequência Fedathi (SF) é uma metodologia de ensino que permite ao professor observar o comportamento dos alunos diante da situação didática apresentada, e a resolução da situação problema a ser desenvolvida é acompanhada passo a passo, tendo o professor uma atitude de auxílio, conduzindo-os a encontrar a solução pautando-se em princípios que levam a construção de conhecimento.

As sessões didáticas desenvolveram-se seguindo as quatro fases da SF: Tomada de posição, Maturação, Solução e Prova, seguindo seus princípios que se estabelecem em torno das ações que envolvem o que deve ser trabalhado com os alunos. Cada sessão didática foi precedida do momento da preparação, onde definiu-se o *plateau* e o Acordo Didático, sendo seguida da vivência, onde ocorrem as quatro fases da SF, momento esse que possui como ferramenta importante o uso adequado de seu princípios.

Como objeto de estudo foi utilizado uma situação problema que pode ser facilmente encontrado no cotidiano dos alunos: a medida de alturas inacessíveis manualmente. No caso, foi proposto encontrar a medida da altura de um coqueiro do pátio da escola Ministro Jarbas Passarinho com alunos da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Para isso, os alunos foram distribuídos em equipes e entregue os materiais concretos: réguas, fitas métricas, tesoura, linha nylon e um emissor de raio laser simples.

Antes de iniciar a investigação o professor fez uma revisão do conteúdo de semelhança de triângulos e propôs a resolução de uma situação problema, verificando as variáveis apresentadas junto aos alunos e buscando ideias de como seria a abordagem do problema inicial da tomada de posição.

A solução da situação problema apresentada demandou organização e cooperação dos membros de cada equipe para a obtenção dos dados e posterior solução, visto que a manipulação do material necessário a execução da tarefa precisou que cada membro da equipe se dispusesse a participar ativamente. Cada membro teve uma importância no grupo para que o resultado pretendido fosse alcançado.

Para chegar a uma solução, os alunos munidos dos resultados colhidos em campo, reuniram-se para aplicar o conteúdo de semelhança e utilizar os valores alcançados em suas medições para obter a altura do coqueiro, onde puderam, através de uma ação investigativa utilizar o conteúdo matemático, sendo auxiliados pelo professor que dispunha da SF como metodologia de ensino e obedeceu aos seus princípios para resolver a situação problema e compreender o uso de semelhança de triângulos na resolução de problemas práticos, verificando que esse raciocínio poderia se aplicar a outras situações.

E, partindo das resoluções, houve a discussão a respeito das diferenças apresentadas, o que poderia ter ocorrido nos procedimentos realizados por cada equipe, semelhanças e diferenças entre os dados colhidos e a partir do diálogo estabelecido entre esses grupos o professor concluiu com a generalização do conceito de semelhança.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho foi escolhido a Sequência Fedathi como metodologia de ensino, a partir da aplicação de sessões didáticas do conteúdo de semelhança de triângulos com a realização de uma atividade prática. É apresentada a teoria metodológica da SF, em seguida a sua aplicação na atividade proposta a partir da construção do *plateau* e do acordo didático.

A Sequência Fedathi (SF)

O professor detém conhecimento daquilo que será ensinado ao aluno durante a aula e espera-se que o aluno aprenda a partir do conteúdo que lhe é apresentado. Dessa forma o planejamento de seu trabalho tem como objetivo proporcionar da melhor maneira possível a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

compreensão de tal conteúdo e com isso possibilitar que o aluno aprenda. Em se tratando do ensino de matemática em sala de aula, local em que há múltiplas identidades com níveis cognitivos diversos esse trabalho se torna mais desafiador.

Ao planejar e executar as atividades propostas no seu planejamento o trabalho do professor adquire fluidez, passando a ideia de organização, o que é observado pelo aluno. As situações que vão ocorrendo durante o processo de ensino passam a ter um maior controle, o aluno passa a confiar no trabalho a ser proposto e a contribuir. A partir da confiança conquistada, a maneira de agir do aluno diante das situações propostas passa a ser de colaborador, sua interação com o professor muda, proporcionando um diálogo mais aberto, abrindo espaço para que o professor consiga que o aluno atue diretamente em sua formação.

Dessa forma, a SF traz luz à ação docente como metodologia de ensino, organizando-se em quatro fases: Tomada de posição, Maturação, Solução e Prova, aplicadas a uma situação didática. A sua aplicação exige a preparação com planejamento. Santos e Matos, (2017, p.12), destacam que

A SF é uma metodologia de ensino que segundo Sousa *et al* (2013), trabalha a partir de sessões didáticas que direciona o aluno/estudante agir como protagonista, isto é, o aluno deve ser atuante e participante direto de seu aprendizado, e o professor tem o papel de mediação antes, durante e depois das sessões didáticas para que o aluno não se sinta isolado desse processo. É importante que o aluno perceba que o professor planejou sua prática docente, e com seu auxílio o executou, e avaliará os resultados, a fim de prosseguir com o ensino ou refazer o processo. (SANTOS & MATOS, REnCiMa, v. 8. n. 4, 2017, p. 11-30)

Sendo a SF estabelecida como metodologia, é importante que sejam observados seus princípios: pedagogia mão no bolso, situação adidática, a pergunta, a mediação, o contraexemplo, o acordo didático e a concepção do erro.

Para a execução da sessão didática o professor, como mediador da aprendizagem, precisa estabelecer o acordo didático. É preciso haver regras estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino/aprendizagem onde professores e alunos devem gerir e prestar conta perante o outro (SOUZA, 2015). Nesse acordo ficam estabelecidos o que pode e o que não pode na realização da sessão didática e depende de como o professor pretende desenvolver a sessão didática.

A pedagogia mão no bolso consiste na percepção do professor do momento de observação dos alunos apenas, no intuito de que consigam organizar e expressar suas suposições tentando resolver o problema (SANTANNA 2018). Em se tratando de situações adidáticas,

essas não tem um controle do professor, surgem no desenvolvimento da seção didática e fazem parte do processo de aprendizagem, ocorrendo com maior frequência na maturação, onde o aluno goza de autonomia na organização das ideias a respeito da situação apresentada.

A pergunta é um dos princípios muito relevantes e que exigem do professor um uso devido, sendo este um instrumento de mediação. A intenção é instigar o aluno a refletir sobre o suas ações acerca da resolução do problema, os procedimentos adotados e sua conclusão. Esse princípio está envolvido em cada momento do desenvolvimento da sessão didática, tendo um papel central no desenvolvimento da maturação, onde o professor lança a situação problema como um questionamento contextualizado. As perguntas, segundo SOUSA *et all*, podem ser: perguntas esclarecedoras, perguntas estimuladoras e perguntas orientadoras.

A mediação faz parte da interação do professor com o aluno durante toda a sessão didática, onde o professor estimula o aluno a construir seu aprendizado e a partir da condução dessa sessão se utiliza dos outros princípios para que o aluno consiga resolver o problema proposto. Nessa mediação o professor pode fazer uso de contraexemplos para que o aluno reflita sobre as decisões tomadas na construção de sua solução, podendo validar suas ideias e continuar o processo ou revê-las diante da percepção de uma solução inadequada.

Nesse momento verifica-se o uso do princípio da concepção do erro. O professor não diz ao aluno simplesmente que seu raciocínio está errado, o uso do contraexemplo e da pergunta possibilitam ao aluno perceber seu erro sem ser censurado por isso. O erro torna-se instrumento de aprendizagem, uma vez que esse aluno percebe que a solução não é adequada e com o uso de outros princípios o professor o leva a buscar novas possibilidades para a solução.

Cada sessão didática deve ser bem planejada e o *plateau* deve estar bem estabelecido, uma vez que a situação-problema apresentada aos alunos deve ser embasada no conhecimento prévio deles, fato este que é estabelecido na construção do *plateau*.

O professor deve se fazer presente e intervir quando necessário ou quando solicitado e através dessa intervenção usar o princípio da pergunta para instigar o raciocínio do aluno. Ressalta-se que o professor deve tomar cuidado para não dar pistas muito claras ou que conduzam a uma resposta automática, criando uma falsa ideia de que o aluno conseguiu por sua própria conta. Trabalhar a concepção do erro a partir de perguntas e contraexemplos sempre que necessário conduzem ao desenvolvimento da solução por parte do aluno.

Para Borges Neto, a SF

[...] propõe que ao deparar um problema novo, o aluno deve reproduzir os passos que um matemático realiza quando se debruça sobre seus ensaios: aborda os dados da questão, experimenta vários caminhos que possam levar a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

solução, analisa possíveis erros, busca conhecimentos para constituir a solução, testa os resultados para saber se errou e onde errou, corrige-se e monta um modelo. Tomando como referência as etapas do trabalho científico do matemático. (SOUSA, et al. 2013, p. 18)

Dessa forma, a SF como metodologia de ensino em matemática faz o aluno agir como um matemático, como ressalta Borges Neto. A partir da tomada de posição se estabelece o acordo didático e é apresentada a situação-problema a ser objeto de investigação, partindo-se para a maturação, onde os alunos apropriam-se daquilo que se pretende solucionar e buscam compreender, com discussão entre professor e aluno, depois inicia-se a solução, onde ocorre de fato a resolução do problema proposto, sempre tendo o professor por perto para mediar, utilizando os princípios dados, e a partir da solução dos alunos, o professor formaliza a prova, conforme MENEZES (2018), o professor utiliza de uma argumentação lógico-dedutiva mediante a precisão na definição e cuidadoso uso da linguagem técnica.

Aplicação da SF: Construção do *plateau* e acordo didático

Trazer ao aluno uma situação problema a ser investigada requer um conhecimento mais sofisticado do professor com relação ao conteúdo que esta atividade se insere, bem como faz-se necessário que se conheça o nível de domínio do assunto a ser abordado que os alunos possuem. Esse momento se dá na construção do *plateau*, conjunto de conhecimentos compreendidos entre os alunos e dominados pelo professor (BEZERRA *in* BORGES NETO, 2018). Esse é um aspecto da Sequência Fedathi (SF) que não pode ser negligenciado.

Para a realização do trabalho de forma a garantir um ambiente adequado a observação e a execução das quatro fases da SF: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova, a elaboração do *plateau* se deu basicamente em conversa informal com os alunos da turma, fazendo um feedback das noções básicas de razão, proporção e semelhança. Para tanto utilizou-se do uso de perguntas esclarecedoras como define SOUZA *in* SOUSA *et al.*, (2013, p 26)

Perguntas esclarecedoras: são as que têm por objetivo verificar o que e como os alunos estão entendendo sobre o que está sendo apresentado, levando os alunos a reformular o que estão aprendendo e a relacionar o assunto atual com outro já tratado; sua principal função é proporcionar feedback ao professor.

Nesse contexto as perguntas realizadas foram feitas de forma a instigar repostas de acordo com o que eles poderiam saber ou não. Foram perguntas tais como vocês lembram o que é razão? Como se escreve uma razão entre duas grandezas? Como descobrir um valor a

partir da igualdade entre duas razões? Da propriedade fundamental das proporções, qual relação podemos obter com os termos nessa igualdade? De acordo com o relatado na percepção inicial o professor verificou ser necessário trazer os elementos do conteúdo a ser trabalhado na sessões didáticas que os alunos não estejam seguros de sua utilização. Assim, para que o objetivo fosse alcançado, fez-se necessário rever um pouco do conteúdo.

Uma boa parte dos alunos conheciam os temas apresentados embora em sua grande maioria não soubessem de fato o que eles representavam e em que contexto eram aplicados, necessitando assim de um momento de feedback antes do início da Tomada de posição e realização das etapas seguintes da sessão didática pretendida: a obtenção da altura do coqueiro, sendo necessária a divisão em duas sessões didáticas.

A primeira tratou-se de uma de preparação com retomada de conceitos esquecidos ou pouco claros para os alunos, com resolução de situações problemas diversos, apresentando os conceitos de razão, proporção e semelhança. A segunda sessão didática foi reservada para proposição da atividade prática, de elaboração do modelo em campo, coleta de dados e resolução da situação problema.

Cada sessão didática foi trabalhada em um período de duas aulas geminadas, cada aula com duração de 50 minutos. A sessão didática de preparação contou inicialmente com a participação de todos dos alunos envolvidos na realização da atividade. Os alunos não pertenciam todos a uma mesma turma ou a uma mesma série. Havia alunos das turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio, porém, cada grupo era formado por membros de uma mesma sala. Para a realização da segunda sessão didática os grupos se reuniram em momentos diferentes, uma sessão didática para cada grupo. Após a conclusão de todos os trabalhos os alunos foram reunidos novamente para a discussão dos resultados apresentados.

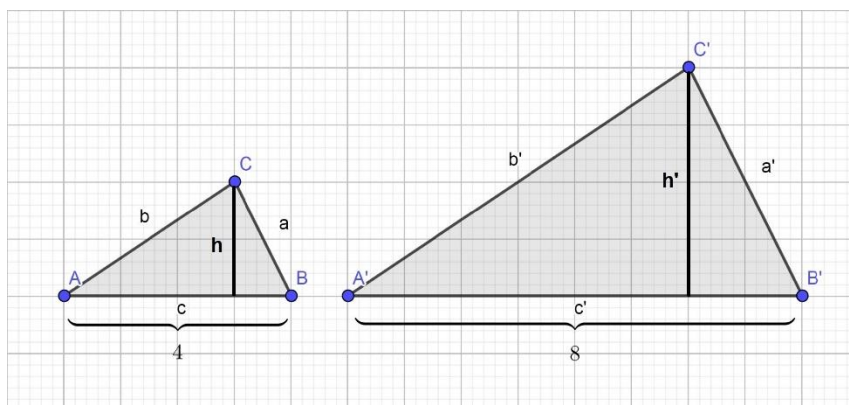
Conteúdo abordado: semelhança de triângulos

Nessa perspectiva, o trabalho com conteúdos matemáticos utilizando a SF é um importante instrumento para o professor, compreendendo assim o conceito de semelhança de triângulos:

- Toda reta paralela a um lado de um triângulo, que intersecta os outros dois lados em pontos distintos, determina um novo triângulo semelhante ao primeiro. (Teorema Fundamental da Semelhança)

Assim, dados os triângulos ΔABC e $\Delta A'B'C'$ abaixo, temos que $\Delta ABC \sim \Delta A'B'C'$

Figura 1 – Semelhança entre triângulos



Fonte: Elaborado pelo autor

- Duas figuras são semelhantes quando possuem ângulos correspondentes iguais e lados homólogos proporcionais. Dois lados homólogos consecutivos formam ângulos iguais.
- Razão de semelhança é o número que exprime a proporção entre os lados homólogos. Sendo k a razão de semelhança na figura 1, temos

$$\frac{a'}{a} = \frac{b'}{b} = \frac{c'}{c} = \frac{h'}{h} = 2 \rightarrow k = 2$$

Para a realização da tarefa, após reintroduzido e discutido com os alunos o conceito de semelhança de triângulos foi verificado que para a resolução da situação problema, dos casos de semelhança: AA, LAL, LLL, seria mais adequado o uso do caso AA.

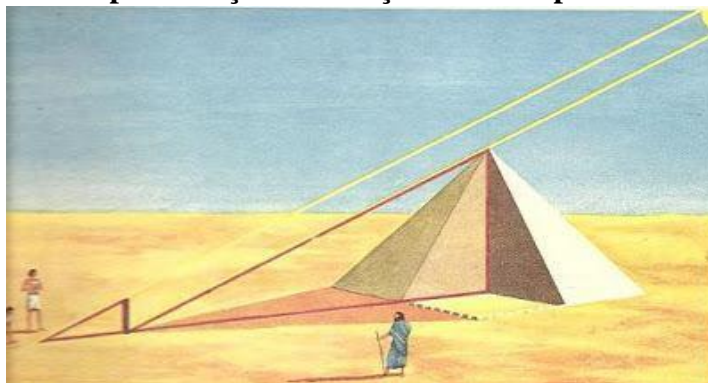
Enquanto ocorria a conversa a respeito dos seus conhecimentos prévios, se estabelecia também o acordo didático para a realização da atividade, tratando de regras que foram compactuadas pelo professor e os alunos. O professor deixou claro para os alunos a dinâmica da tarefa a ser realizada. Eles deveriam trabalhar em regime de cooperação para que a conclusão se desse de forma a garantir a participação e o aprendizado de todos, mesmo tratando-se de alunos com níveis cognitivos diferentes.

Tomada de posição

Para o início da vivência da Sequência Fedathi com a turma foi fechado o acordo didático, iniciado nas conversas onde foi estabelecido o *plateau*, e a partir do conhecimento do

nível cognitivo apresentado, moldaram-se as atitudes do professor diante da proposta da atividade, seguindo assim nessa etapa ao fechamento desse acordo e a proposição da situação problema. A situação desafiadora para a turma foi apresentada a partir verbalização e escrita, onde utilizou-se da oralidade, com uma postura didático-pedagógica facilitadora da compreensão e reflexão utilizando modelo geométrico, transposição algébrica do problema e os materiais concretos com suas finalidades a serem utilizados na resolução dessa situação.

Figura 2 – Representação da solução de Tales para a altura da pirâmide.



Fonte: <https://basematematica.com/o-teorema-de-tales-historia-e-definicao/>

Para melhor esclarecer os passos a serem seguidos e instigar os alunos a desenvolverem a atividade retomou-se a história de Tales de Mileto e a altura das pirâmides do Egito. Assim o problema foi apresentado aos alunos com o desafio: Medir a altura de uma palmeira do pátio da escola. A partir de então perguntou-se

- Como podemos fazer isso?
- Será que precisamos utilizar escada ou técnicas de escalada para atingir o topo dessa palmeira e com uma fita métrica, por exemplo, medi-la?
- E a semelhança de triângulos poderia nos ajudar nessa tarefa?

Maturação

Após definidos contrato didático e dada a tomada de posição alguns alunos conseguiram identificar as formas de obtenção da altura das palmeiras. Um dos alunos indagou se iriam medir a altura da palmeira pela sombra, demonstrando já ter contato com situações problema desse tipo.

Para melhor análise da situação a turma foi convidada a ir ao pátio da escola, para visualizar as palmeiras presentes no pátio, e definir como seria a formulação da resolução do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

problema. O professor diante dessa indagação aproveitou para perguntar se utilizando as sombras seria possível realizar a tarefa. E pediu para que eles explorassem a área e verificassem.

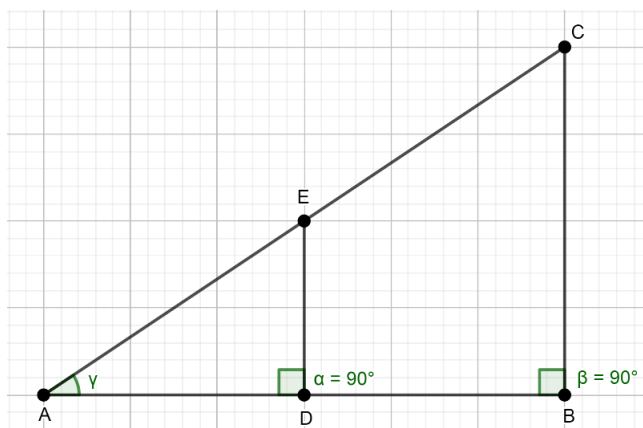
Como as palmeiras eram muito grandes o professor perguntou, será que a inclinação do sol nesse momento é favorável à utilização da sombra das palmeiras? Como há também dois coqueiros baixos em relação às palmeiras um dos alunos sugeriu que se usasse um dos coqueiros. Mas haviam outras árvores que impossibilitaram a visualização adequada de sua sombra. O professor perguntou: E com as árvores que estão ao redor o que vai ocorrer com a sombra da palmeira? Dá para medir? Um dos alunos respondeu que não. Então, novamente o professor interfere: E o que podemos fazer? Será que podemos aplicar semelhança de triângulos? Alguns alunos perceberam que podiam utilizar o que foi visto em exemplos dados.

Os alunos foram levados de volta para a sala para pensar a respeito das situações apresentadas e chegarem a um consenso do que seria utilizado para a solucionar a atividade. Nesse momento o professor lembrou que eles teriam a disposição fita métrica, lápis, papel, e linha nylon, emissor de raio laser e tesoura para realizar as medições necessárias e anotar os dados obtidos.

O professor perguntou então: E nessa situação que objeto poderíamos utilizar de forma que do ponto de visualização forme um triângulo retângulo semelhante ao triângulo formado pela base e topo do coqueiro e o observador? Surgiram várias ideias, e de acordo com outro exemplo um aluno sugeriu que poderia ser utilizado uma haste de madeira.

O professor tinha a constante preocupação em não apresentar resultados prontos ou perguntas óbvias, fazendo uso de perguntas esclarecedoras, estimuladoras e orientadoras a fim de que os alunos sistematizassem corretamente os passos que os levariam a resolução do problema.

Figura 3 – modelo base para a solução do problema



Fonte: Elaborado pelo autor

A transposição do modelo para a situação problema decorreu da necessidade de determinar medidas dos lados sendo h a altura DE e h' a altura BC do coqueiro, medida a ser procurada. O ponto mais alto do coqueiro a ser obtido ficou definido pelo alcance do raio laser a ser fixado a distância AB da base do coqueiro e apontado para o ponto que cada grupo considerou mais alto. A utilização da linha nylon serviu como instrumento de medição, uma vez que as fitas métricas disponíveis não tinham comprimento suficiente para a realização da medição local.

O pedaço de madeira h deveria ser posto em um ponto do segmento AB determinado por uma linha nylon fixada junto ao ponto A onde o laser foi colocado e estendida até a base do coqueiro, ponto B. O local a ser colocado a haste deveria observar o fato de que o feixe de raio laser deveria tocar a ponta da haste, E, sem prejudicar a visualização do ponto B definido como de maior altura do coqueiro.

Assim o feixe de luz AC, a distância AB e o coqueiro BC formariam um triângulo retângulo ABC, enquanto o feixe de luz AE, a distância AD e o comprimento DE formariam um triângulo retângulo ADE.

Solução

Os alunos foram deixados à vontade para escolher qual palmeira ou coqueiro poderiam medir sua altura a partir do que foi revisto e proposto em sala. Dessa forma os membros das equipes subdividiram-se em medidores, observadores e coletor de dados. Antes da utilização do raio laser como instrumento de auxílio o professor alertou para a manutenção das regras de segurança, acompanhando a obtenção dos dados.

O primeiro passo foi a divisão das equipes que constavam de cinco alunos, excepcionalmente uma das equipes tinha seis alunos, que ficaram assim distribuídos: dois alunos para fixar uma das pontas da linha nylon no local do raio laser, ponto A e para fixação da outra ponta da linha na base do coqueiro, ponto B, em seguida utilizar outro pedaço de linha fixá-la no ponto A e na base da haste de madeira, no ponto D. Dois alunos para manuseio da fita métrica e um aluno para fazer as anotações dos dados coletados: altura da haste h , medida do segmento AB, medida do segmento AD.

Os segmentos AB e AD eram representados por pedaços dessa linha, que foram levadas ao laboratório de matemática da escola para serem efetuadas a medição desses e da haste de madeira.

Figura 4 – alunos realizando as medições e no laboratório da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Após aferidas as medidas dos segmentos os grupos passaram a utilização do modelo algébrico apresentado na etapa de preparação e sessão didática inicial posteriormente retomadas na maturação para a obtenção da medida do coqueiro, segmento BC do triângulo hipotético estabelecido.

Figura 5 – Alunos apresentado a resolução da situação problema na lousa



Fonte: Arquivo pessoal

Com as medidas apresentadas cada equipe concluiu seus cálculos e apresentou uma possível altura para o coqueiro. Os resultados, como o esperado pelo professor, apresentaram algumas variações, uma vez que foram utilizados materiais concretos que não permitiam precisão. O local escolhido e a forma como os alunos manusearam os materiais influenciaram

nas medidas apresentadas por cada grupo. Após a tomada de posição, quando se deu a escolha do objeto a ter sua altura verificada, no caso o coqueiro, as equipes consideraram utilizar o coqueiro mais baixo, decisão essa em que o professor não interferiu.

Ao final da atividade os grupos foram reunidos para a discussão dos valores apresentados, dos cinco grupos que fizeram o trabalho apenas um apresentou resultado muito discrepante dos outros. A medida encontrada ficou em aproximados oito metros de altura.

Prova

Após análise dos resultados o professor passou para a etapa da prova em que novamente faz indagações pertinentes a generalização do problema, retomando as ideias apresentadas nas situações problemas apresentadas durante o *plateau*, nos exemplos e contraexemplos dados e nas soluções apresentadas por cada equipe.

Assim o professor conduziu a explanação: O ponto onde foi fixado o feixe de raio laser, ponto A, a base da haste de madeira, ponto D, e o topo da haste de madeira, ponto E, formam um triângulo. O professor perguntou aos grupos: Que tipo de triângulo é esse? A grande maioria respondeu seguramente: Triângulo retângulo. O professor continuou: O ponto onde foi fixado o feixe de raio laser, ponto A, a base do coqueiro, ponto B, e o topo do coqueiro, ponto C, também formam um triângulo? O professor esperou os alunos confirmarem se tratar também de um triângulo retângulo. Novamente a grande maioria respondeu com segurança.

O professor perguntou então: Esses triângulos são semelhantes? Uma parte do grupo respondeu sim, pois a atividade foi feita utilizando a semelhança de triângulos. Então o professor continuou: Considerando o que foi estudado sobre semelhança de triângulos e verificando o teorema fundamental da semelhança apresentado temos que a haste de madeira DE é paralela ao coqueiro BC e toca os lados AB e AC do triângulo retângulo ABC formado pelo raio laser, base do coqueiro e ponto mais alto do coqueiro, determinando o triângulo ADE, semelhante a ABC e do caso de semelhança AA, o ângulo $\angle BAC$ é comum aos dois triângulos e os ângulos $\angle ADE$ e $\angle ABE$ são congruentes, ambos medem 90° . Se dois triângulos possuem dois ângulos ordenadamente congruentes então eles são semelhantes assim eles possuem lados homólogos proporcionais, assim:

$$\frac{DE}{BC} = \frac{AD}{AB}$$

Esse resultado possibilitou aos alunos a compreensão de que para situações problema nesse modelo o uso desse método de solução é uma das possibilidades a serem consideradas e talvez a mais indicada quando se tem o uso de materiais concretos simples a disposição.

Porque não utilizar a sombra proposta uma vez que o raciocínio é o mesmo? No momento em que se deu a medição a sombra dos objetos envolvidas não podia ser medida por conta posição do sol ou da presença de outras árvores. Será que vale o raciocínio para qualquer problema desse tipo? Situações como essas, assim como o problema das sombras, desde que tratem de triângulos semelhantes podem ser resolvidas a partir da proporcionalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, verificou-se o conhecimento prévio da turma com a definição do *plateau*, um dos momentos da preparação para a realização das sessões didáticas. Nessa etapa inicial foi observado o nível de conhecimento da turma dos conceitos básicos a serem utilizados para a realização das atividades.

Grande parte deles reconheciam os conteúdos mas não lembravam como utilizá-los. Foi feito uma sessão didática para a retomada desses conceitos e prepará-los para a solução da situação problema.

Nessa primeira sessão os alunos e o professor tiveram a oportunidade de interagir na resolução de situações problema e o uso na prática da SF já possibilitou aos alunos se engajarem no trabalho agindo como matemáticos e o professor exercendo o papel de mediador nas resoluções, obedecendo aos princípios e etapas da sequência.

Ao todo vinte e seis alunos estavam envolvidos nas sessões didáticas ficando divididos em cinco grupos, dos quais um grupo possuía seis participantes e os demais cinco.

Foi dado uma revisão das noções de razão, proporção e semelhança e estabelecido o contrato didático onde se especificou o que seria o objetivo dessa atividade bem como dadas ferramentas de material concreto.

A preparação de cada sessão de acordo com a SF exerceu um papel fundamental para que o aprendizado ocorresse a partir de sua realização. E verificado a necessidade da turma de aprofundamento e retomada de conceitos necessários o professor buscou através de uma sessão didática voltada para esse fim possibilitar aos alunos ferramentas necessárias para auxiliá-los na resolução.

Esse momento foi importante para que conhecimentos que estivessem fragmentados ou que não foram adquiridos durante a vida escolar do aluno, e ser lembrados, conduzindo a um

nivelamento da turma, levando em conta também as características e desenvolvimento cognitivos diferentes.

O alunos foram levados a avaliar as possíveis variáveis envolvidas em campo, após a tomada de posição, na maturação onde os mesmos puderam refletir acerca da situação, como se chegaria a solução, terceira etapa da sequência. Feito os estudos preliminares, a partir da mediação com utilização da pergunta e contraexemplos, passou-se a fase da solução, onde em campo houve obtenção das medidas possíveis com uso de raio laser, linha nylon, haste de madeira e posterior utilização da fita métrica. Passou-se depois a transposição dos dados encontrados para a forma algébrica da proporcionalidade, havendo por parte de alguns uma interpretação correta do problema.

Na prova, quarta etapa da sequência, foi validado pelo professor a solução da situação proposta, observando as fases anteriores e o trabalho realizado pelos alunos sendo generalizando para outros casos cujo raciocínio fosse similar.

Dos grupos formados dois apresentaram desenvoltura e conseguiram criar uma solução adequada – não se tinha a medida exata do coqueiro escolhido –, conseguindo elencar os elementos necessários e construir a igualdade entre as razões altura/base dos triângulos e responder o problema, dois grupos precisaram um pouco mais de intervenção com mais uso da dos princípios da pergunta, concepção do erro e contraexemplos para conseguir sistematizar corretamente a solução do problema e um dos grupos teve muita dificuldade no manuseio do material, fazer as medições corretas e relacioná-las adequadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho executado, o conteúdo de semelhança de triângulos foi abordado a partir da metodologia da Sequência Fedathi em uma atividade prática com alunos do Ensino Médio. Verificou-se que a partir dessa abordagem os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com a pesquisa e através da mediação do professor chegar a solução da situação problema.

A realização da atividade apresentou algumas dificuldades. Foi necessário fazer duas sessões didáticas com duração maior do que a prevista, especialmente para fazer o trabalho de nivelamento do conteúdo entre os alunos, uma vez que eles apresentavam níveis diferentes de conhecimento necessário. Os alunos foram retirados de sala de aula no mesmo horário do seu turno de estudo pois apresentavam dificuldades de vir à escola no contraturno, contudo sua realização mostrou bons resultados.

A execução das sessões didáticas, estruturadas nas fases Tomada de posição, Maturação, Solução e Prova, foram devidamente guiadas pelos princípios da pedagogia mão no bolso, situações didáticas, o acordo didático, a mediação, a pergunta, o contraexemplo e a concepção do erro e possibilitaram ao professor fazer do aluno protagonista do próprio aprendizado, exercendo um papel de mediador da aquisição do conhecimento.

A Sequência Fedathi desponta como uma metodologia, dando oportunidade de trazer para a sala de aula um aspecto importante, muitas vezes dissociado do ensino, que é a pesquisa. Trazendo para a figura do professor mediador a função de instigar o aluno a buscar e fazer, ou seja, “pôr a mão na massa”.

Aplicar um conteúdo à realidade do aluno, quando possível, é uma forma eficaz de trazer a eles a importância do estudo e compreensão da matemática. Sendo mais importante ainda instigar o aluno a pensar como um matemático, a trabalhar como um pesquisador e perceber sua capacidade em descobrir, verificar a validade de modelos e suas reais implicações e posteriormente levá-los a entender a importância do estudo e compreensão dos produtos da matemática, outrora apresentados apenas como conceitos técnicos, mecanizados, para a resolução de exercícios que não os levavam a reflexão.

A preparação com o planejamento e a construção do *plateau*, facilitaram o trabalho de mediação do professor, uma vez que o mesmo pôde observar o nível de conhecimento da turma e mediar a partir daí, de posse de um diagnóstico inicial, reforçando a importância desses dois momentos da SF.

A atividade possibilitou uma imersão, mesmo que inicial, na SF e reforçou a importância do uso de metodologias no ensino de matemática nas sessões didáticas. O uso da SF, por se tratar de uma metodologia pautada no trabalho do professor, na sua forma de conduzir o aprendizado e transformar o aluno em um matemático, impactou nos resultados obtidos. Dessa forma a atividade mostrou o potencial que a SF tem de nortear o trabalho docente em outras sessões didáticas e fazer parte de sua prática enquanto professor, a fim de buscar melhores resultados no aprendizado dos alunos.

No âmbito da Educação Matemática a SF vem se colocar como uma metodologia diferenciada e esse trabalho mostrou o diferencial de seu uso. Enquanto boa parte das teorias e métodos apresentados tem seu resultado centrado em atividades e comportamentos dos alunos a SF se contrapõe, colocando-se como metodologia que visa a ação docente com etapas e princípios bem estabelecidos. E, de acordo com o que foi apresentado, a utilização da SF no ensino de matemática possibilitou uma nova postura dos atores envolvidos, transformando as sessões didáticas em momentos de ação e reflexão sobre as práticas, tanto por parte do professor

como por parte do aluno, podendo se estender a outras sessões didáticas e contribuir com outras experiências.

REFERÊNCIAS

ALICE, Maria. **BaseMatemática: Teorema de Tales – História e definição**, 2018. Disponível em <<https://basematematica.com/o-teorema-de-tales-historia-e-definicao/>>. Acesso em 10 Jul. 2019.

BORGES NETO, Hermínio. et al. **Sequência Fedathi no ensino de Matemática**. V. 1. Curitiba: CRV, 2017a.

BORGES NETO, Hermínio. et al. **Sequência Fedathi: Fundamentos**. V. 3. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau. **Fundamentos de Matemática Elementar. Vol. 9**. 9.Ed. São Paulo: Atual, 2013.

IEZZI, Gerson. **Matemática: Ciência e Aplicação**. Editora Saraiva, 2015, São Paulo.

LIMA, Elon Lages; CARVALHO, Paulo C. Pinto; WAGNER, Eduardo; MORGADO, Augusto C. A. **Matemática do Ensino Médio**. Vol 1.10.ed. Rio de Janeiro: SBM, 2012. 280p. (Coleção do Professor de Matemática, 13)

MENEZES, Daniel Brandão. Prova In: BORGES NETO, H. et al. **Sequência Fedathi: Fundamentos**. V. 3. Curitiba: CRV, 2018.

PEREIRA, A. C. C.; FERNANDES M. C. **Prática de ensino em matemática I**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 71 p.

SANTANA, Ana Carmem de Souza. Mão no bolso: postura, metodologia ou pedagogia? In: BORGES NETO, H. et al. **Sequência Fedathi: Fundamentos**. V. 3. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, Maria José Costa dos. **A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi (sf)**. Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 38, n. 38, mar. 2018. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6261>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SANTOS, Maria José Costa dos & ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Tecendo redes intelectivas na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE)**. Revista Matemática, ensino e cultura - REMATEC/Ano 11/n.22/abr.-out. 2016, p. 59-72. Disponível em: <http://rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/70/42>. Acesso em 25 de junho de 2019.

SANTOS, Maria José Costa dos & MATOS, Fernanda Cíntia Costa. **A insubordinação criativa na formação contínua do pedagogo para o ensino da matemática: os subalternos falam?.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática -**RenCiMa**. Edição Especial - Insubordinação Criativa nas Pesquisas Qualitativas em Educação Matemática v. 8, n. 4 (2017). ISSN **2179-426X**. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1491>. Acesso em 08 de março de 2018.

SOUSA, Francisco Edisom Eugenio et al. (Org.). **Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o Ensino de Ciências e Matemática**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2013.

MEMORIZAÇÃO EM DANÇA PARA ALÉM DA “DECOREBA”: AVALIANDO CAUSAS EM BUSCA DE SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS

Shaieny Guedes Pires ¹
Caroline Caregnato ²

RESUMO

Abordamos neste texto um estudo sobre a dificuldade de memorização na prática da Dança desenvolvido a partir do Programa de Apoio à Iniciação Científica da Universidade do Estado do Amazonas, tendo recebido apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, objetivando entender o processo de memorização visando avaliar possíveis razões para a dificuldade em memorizar sequências e execução de passos, buscar e apontar possíveis soluções pedagógicas para essa dificuldade. Pode-se dizer que a memória é fator fundamental, pois sem ela teríamos problemas de percepção e é ela quem assegura nossa identidade social, uma vez que a memória nos permite guardar histórias culturais e familiares que constituem a identidade de uma comunidade ou pessoa. É possível perceber a dificuldade de memorização desde a educação básica, entre professores e alunos de disciplinas como português, matemática, além de tantas outras mais. No ensino de Dança ocorre algo semelhante. Sabe-se que até mesmo para improvisar um bailarino precisa possuir amplo repertório motor e habilidade de conexão e reestruturação, e para recorrer a eles a memória se faz imprescindível. O estudo proposto contribui para o ensino e prática da Dança, já que a dificuldade de memorização provoca alterações e mudanças inesperadas, dificultando a assimilação das informações. O estudo realizado possibilitou compreender a estrutura e o funcionamento da memória, destacar motivos primários para a dificuldade de memorização, bem como possíveis soluções, que extrapolam a tradicional repetição irrefletida de informações (a decoreba), de modo a contribuir com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na Dança.

Palavras-chave: Ensino e prática da dança, Memória, Dificuldade de memorização.

INTRODUÇÃO

A Dança, assim como outras artes, trabalha com percepções, sentimentos e técnica. Caracteriza-se pelo uso do corpo em movimentos coreografados ou improvisados. A dança é uma das poucas atividades em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração (BEJÁRT *apud* GARAUDY, 1980). Sua técnica exige além de consciência corporal, concentração e aplicação para a memorização, pois seu desenvolvimento se dá a partir de movimentações e passos pré-existentes, que podem ou não ser pré-determinados.

É de se considerar que a maioria dos estilos de dança trabalhados e desenvolvidos dentro das universidades e em grande parte das escolas e academias de dança tem como base o balé e

¹ Mestranda do Curso de Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas - AM, sgp.dan@uea.edu.br;

² Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas e docente da Universidade do Estado do Amazonas, ccaregnato@uea.edu.br;

as teorias contemporâneas de consciência corporal, espacial e temporal (SILVA e SCHWARTZ, 1999). Portanto, boa parte do que se faz em dança atualmente envolve o conhecimento e a memorização de movimentações e passos pré-concebidos por técnicas ou escolas de dança. Ainda que se trate de improvisação a utilização da memória é necessária, para fins de retenção e utilização das informações-base. Para improvisar, um bailarino precisa colecionar amplo repertório motor e a habilidade de conexão e reestruturação permanente.

Neste artigo iremos abordar a questão da memorização que, como discutimos, é essencial para a prática e, por extensão, também para a aprendizagem da Dança. Nesse contexto, vale ressaltar que se pesquisou a dificuldade de memorização de uma perspectiva ainda pouco discutida no campo da Dança, ou seja, o enfoque do trabalho está na memória processual, que armazena métodos e técnicas, pois é sabido que a memória emocional, memória do corpo e outras que seguem linhas mais poéticas são bastante discutidas nas artes.

Desse modo, temos como objetivo entender o processo de memorização e avaliar as possíveis razões para a dificuldade em memorizar sequências e a execução de passos que algumas pessoas manifestam, e assim, buscar e apontar possíveis soluções pedagógicas para essa dificuldade.

O interesse pelo assunto proposto surgiu da necessidade de entendermos o processo de memorização de informações em dança, bem como, da busca por minimizar as deficiências relacionadas a esse processo em sala de aula.

Como licenciada em Dança e arte-educadora, a primeira autora deste texto estima a investigação do assunto por possuir a dificuldade de memorização e ter conhecimento da importância da memória no processo de ensino-aprendizado. Acreditamos que o estudo sobre o tema proposto contribui para a área da aprendizagem, do ensino e da prática da dança, já que a dificuldade de memorização se faz presente entre alunos e professores, de modo que a tradicional “decoreba” – ou seja, a repetição irrefletida de informações até que ocorra a sua memorização, que é praticada em contextos envolvendo o ensino de Dança – parece não ser efetiva como método educativo.

Quando aluna de algumas disciplinas práticas do curso de graduação em Dança, a primeira autora vivenciou as consequências da dificuldade de memorização, e, em alguns momentos, observou professores apresentando a mesma dificuldade, o que provocava alterações em sequências e mudanças inesperadas, e dificultava a assimilação das informações. A Fig.1 ilustra uma situação comum nas aulas de balé, conforme podemos ver a seguir.

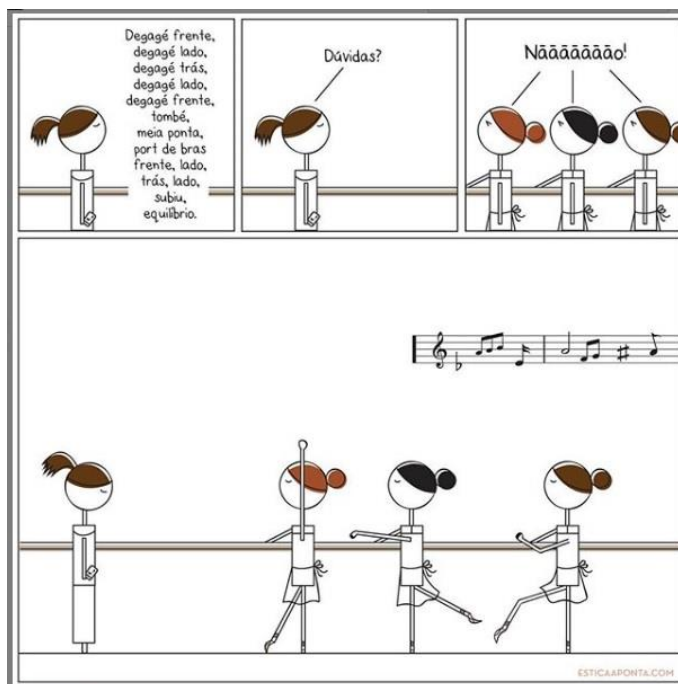


Fig.1 Ilustração de situação de esquecimento na aula de dança. Fonte: Estica a ponta.

Ademais, a dificuldade de memorização, na verdade, encontra-se muito antes da graduação. É possível percebê-la desde a educação básica, entre professores e alunos de disciplinas como português, matemática, ciências e história, além das demais linguagens artísticas na disciplina de Artes e de tantas outras mais.

Pode-se dizer que a memória é fator fundamental, pois, sem ela, não nos é possível guardar as informações e utilizá-las posteriormente, e é ela quem assegura nossa identidade social, uma vez que a memória nos permite guardar as histórias culturais e familiares que constituem a identidade de uma comunidade ou pessoa. Ainda como afirma Davidoff (2001), se não tivéssemos memória, teríamos problema de percepção. É a partir da memória que os conhecimentos se consolidam.

Quando você percebe – digamos, o céu cinza e pálido de um dia frio de outono –, está fazendo comparações implícitas com os dias ensolarados dos quais se lembra. O ato de falar requer que você relembre palavras e regras gramaticais. [...]. Até mesmo atividades que normalmente são consideradas automáticas, como conversar sobre assuntos triviais e lavar pratos, dependem da capacidade de lembrar. Na verdade, quase tudo que as pessoas fazem depende da memória. (DAVIDOFF, 2001, p.204).

Para os cognitivistas, o que mantém um comportamento são os processos cerebrais centrais, tais como a atenção e a memória, que são integradores dos comportamentos (BOOK, 1989).

Buscando respostas para as questões que norteiam este estudo – a que se devem as dificuldades de memorização que ocorrem na aprendizagem da Dança? Que soluções pedagógicas poderiam ser buscadas para contorná-las? – construímos algumas hipóteses. Segundo uma destas, uma célula coreográfica ou a execução correta de determinado movimento, parece ser melhor absorvida quando há entendimento sobre o que se faz. A memória parece conseguir fixar a informação a partir da compreensão da ação a ser realizada, e não meramente a partir da repetição sem reflexão.

Podemos supor que existem vários fatores que interferem na compreensão dentro do processo de ensino-aprendizagem, afetando diretamente a memorização, dentre os quais está a velocidade com que uma informação é exposta ou executada. Contudo, não se pode afirmar que a velocidade de apresentação da informação é inversamente proporcional ao grau de captação e memorização do conteúdo ou vice-versa, já que é possível que os alunos acompanhem o professor em uma sequência nova “passada” ao mesmo tempo em que é executada sem que haja o “passo a passo”, enquanto que alguns movimentos exigem demonstrações mais lentas de todo o procedimento. Mas, nenhum desses processos pode ser fixado como regra, pois nem sempre garantem aprendizado.

Portanto, é plausível hipotetizarmos que a dificuldade de memorização está ligada mais à falta de concentração, atenção e de conhecimento prévio do assunto, do que a outros fatores. Como consequência disto, surge a necessidade de replanejamento educacional.

Por isso, o estudo acerca da dificuldade de memorização se faz necessário, para que sejam avaliados os motivos e alcançadas formas de minimizar esse problema, e, assim, haja um melhor desenvolvimento dos métodos educacionais, melhorando o ensino, o aprendizado e a prática, não somente na Dança, mas em todas as áreas em que exista possibilidade de utilização desses conhecimentos.

Em busca de descobrir e determinar os possíveis motivos da dificuldade de memorização enfrentados na prática e no processo de ensino-aprendizagem de Dança, e os possíveis meios de minimizar essa dificuldade e estimular o desenvolvimento da memória, pretende-se apontar conceitos que nos permitam compreender o processo de memorização de coreografias e execução de passos em dança. Portanto, propõe-se o estudo do assunto abordado, de modo a investigar e definir as possíveis causas e soluções para as dificuldades de memorização, através de revisão de literatura, e então, apontar possíveis estratégias pedagógicas para evitar esse problema na aula de Dança.

É sabido que o problema discutido neste trabalho não se faz presente em 100% dos praticantes de dança ou dos estudantes e professores, e, ainda, supõe-se que a presença da

dificuldade de memorização seja variante entre os indivíduos, o que invalida o estudo de caso para obtenção de resultado geral. Portanto, buscando alcançar os objetivos estabelecidos, trabalharemos com o sujeito epistemológico, que compõe o sujeito psicológico ou individual. Para Piaget (1995, *apud* BEHAR, 2013), o ser humano é caracterizado em dois sujeitos complementares: o epistêmico e o psicológico. O primeiro pode ser entendido como o indivíduo universal, ou ainda como o conjunto das propriedades da razão, universais e idênticas em todo indivíduo. Enquanto que o segundo, o psicológico, é voltado para tudo aquilo que é individual, particular, e trata do “eu” tendo consciência de uma unidade. Esse sujeito psicológico é composto pela interação com outros sujeitos, como o epistêmico, social e afetivo, e tem a responsabilidade de adquirir, conservar e gerir o conhecimento. O sujeito epistêmico constitui o sujeito psicológico, e representa as características universais do ser humano.

Este trabalho descreve um sujeito epistemológico, que existe em todos nós, e se refere aos aspectos comuns entre os seres humanos, independente de suas individualidades, buscando entender o processo de memorização como um todo.

Na sequência iremos abordar breve revisão de literatura sobre a memória, seus processos e sua relação com a aprendizagem associadas à Dança e outras artes. Em breve, pontuaremos possíveis propostas de trabalho e desenvolvimento da memória no processo de ensino-aprendizagem da Dança, com o intuito de minimizar as dificuldades de memorização.

1 ESTUDO DA MEMÓRIA

De acordo com o minidicionário Luft (2009, p.452) “Me. mó. ria s.f. 1. Faculdade de lembrar, reter impressões, ideias, etc. 2. Lembrança, recordação; reminiscência. [...]”

Pensar em memória como simples fato de lembrar ou recordar é limitar a concepção de um sistema complexo e dinâmico, que hoje se define de forma mais ampla, tornando, assim, a memória, o centro da elaboração, decisão e execução de todas as condutas (EHRLICH, 1979, p.155). Ainda segundo Ehrlich (1979, p.233), a memória é considerada um sistema vivo que se constrói e se transforma no decorrer de sua atividade e pelo próprio efeito desta.

Percebe-se que, em estudos mais elaborados, não há um conceito restrito à palavra, podendo referir-se aos diversos processos e estruturas envolvidos no armazenamento e recuperação de experiências. Com isso, pode-se dizer, também, que a memória consiste numa capacidade essencial para a vida. A memória nos ajuda a definir quem somos, e na verdade ela é essencial para a construção da identidade da pessoa (COSTA, 2012).

É possível encontrar mais de 50 modelos explicativos diferentes sobre a memória. À medida que as pesquisas são realizadas, os modelos vão sendo aperfeiçoados de modo a ampliar o entendimento do sistema maior, que, nesse caso, é a memória. Comum a todos os vários modelos já elaborados sobre o assunto, tem-se os processos da memória, que são três: codificação, armazenamento e recuperação.

1.1 Processos da memória

A codificação se refere a todo processo que envolve percepção, aprendizagem e tentativa de armazenagem. Ao recebermos qualquer tipo de informação, primeiro codificamos a mensagem, como na leitura, por exemplo, em que vemos sinais pretos na página, e os traduzimos e codificamos como ideias que tenham significado. Embora não tentemos memorizar tudo à nossa volta, durante o processo perceptivo, várias informações serão codificadas.

Após a codificação, tem-se o armazenamento, depósito da memória, que, apesar do nome, não funciona como um armazém, em que os itens são empilhados à espera de requisição. Ainda que o processo de armazenamento pareça ocorrer automaticamente, isso não garante a permanência das informações na memória por um longo período de tempo. Pelo contrário, o depósito da memória parece mudar com a experiência.

Devido à dinamicidade do sistema, faz-se necessário o processo de recuperação para acessar as informações codificadas e armazenadas. A busca dessas informações pode ser muito fácil ou bastante trabalhosa a depender do tipo de processamento, superficial ou profundo – que veremos mais à frente –, utilizado na hora da retenção da informação.

1.2 Estruturas da memória

Pode-se dizer que há três tipos de estruturas da memória: sensorial, de curto prazo e de longo prazo.

A estrutura sensorial responde pela retenção de uma informação que chega aos órgãos dos sentidos por um curto período de tempo, também chamada de Memória Sensorial. Esta memória é dividida em auditiva, visual, olfativa, tátil e gustativa, sendo a visual e auditiva as mais importantes para o nosso estudo.

A memória sensorial visual nos permite perceber o movimento. Quando assistimos a um espetáculo de Dança, por exemplo, ao visualizarmos, podemos apreendê-lo. Da mesma

forma a memória sensorial auditiva permiti-nos perceber o que ouvimos, possibilitando a ligação das frases de um discurso. Pode-se pensar aqui em uma aula de Dança, em que o (a) professor (a) discursa a sequência de movimentos a ser realizada, podendo ou não mostrar cada movimento concomitante à fala, tornando possível aos alunos codificar, perceber e ligar a informação que ouvem ao que veem e lembram.

Em suma, são os nossos sentidos que conduzem as informações ao sistema da memória, mesmo que por pouco tempo.

Só é possível aumentar o prazo de armazenamento de determinada informação se a transferirmos para a segunda estrutura, Memória de Curto Prazo (MCP), também conhecida como memória de trabalho por sua habilidade de recordar e utilizar informações por tempo limitado. Para isto, basta dar atenção às informações por um momento, assim, o sujeito codificará os sons em palavras que tenham significado.

A MCP é responsável por conter tudo o que sabemos, desde pensamentos a experiências, em qualquer ponto do tempo. Geralmente armazena uma quantidade limitada de dados por 15 segundos. Além de exercer a função de armazenamento, a MCP insere e recupera conteúdos da terceira estrutura, que pode ser considerada permanente, a Memória de Longo Prazo (MLP).

Há, ainda, uma espécie de processamento superficial que consiste na repetição das informações para si mesmo permitindo que os fatos durem na MCP por alguns segundos a mais. Mas, ainda assim, a realização do processamento superficial não seria suficiente para que as informações trabalhadas fossem transferidas à MLP, logo, as informações seriam perdidas como qualquer outra que não fosse realocada.

Para que as informações passem para a MLP e, assim, não se percam, é necessário prestar bastante atenção, e, durante a codificação e armazenamento, traduzir as informações e dar significado a elas, reunindo-as a itens já existentes na MLP. Chamamos isso de processamento profundo. Às vezes, a simples repetição é suficiente para a transferência à MLP, como quando se quer lembrar um número de celular, basta repetir algumas vezes.

Apesar de uma informação precisar ser transferida à MLP para ser mantida por mais tempo na memória, é a estrutura de curto prazo (MCP) que recupera as memórias tanto de longo como de curto prazo. Os sistemas transferem continuamente informações entre si. Quando uma informação é buscada, o conteúdo que está na MLP é ativado e transferido para a MCP, que recupera os dados.

Se, a informação buscada, tiver sido usada repetidas vezes e seu conteúdo tiver sido bem assimilado, a pesquisa deverá ser rápida e fácil, mas a busca poderá ser longa e trabalhosa

se não foi dispensada grande atenção aos fatos. Conforme mostra o esquema abaixo ilustrado na Fig.2.

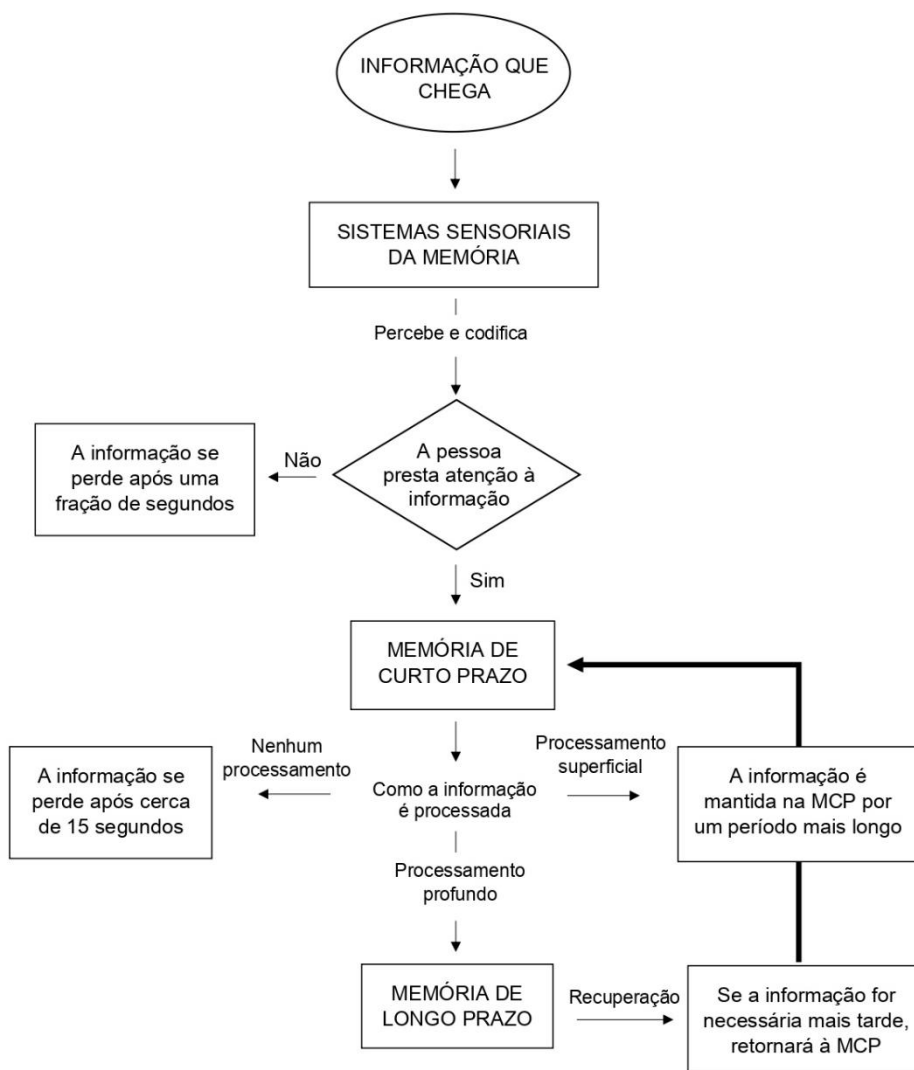


Fig.2- Modelo de processamento da memória. Fonte: arquivos pessoais da autora.

Há, ainda, dois tipos de memória de longo prazo, a saber: memória implícita e memória explícita.

A memória explícita implica consciência do passado, experiências vividas, acontecimentos de forma consciente, podendo ser episódica, quando se trata de eventos passados temporais, ou semântica, tratando-se de acontecimentos atemporais, conceitos e ideias.

Quanto à memória implícita, esta se refere às habilidades motoras, aos hábitos cotidianos, à capacidade de memorizar e evocar, por exemplo, regras gramaticais para

formulação de frases, sem que haja consciência na recuperação das informações. Nesta há a memória de procedimento ou memória processual, que reúne as habilidades aprendidas, como por exemplo, a sequência necessária para se executar um *grand jetté* no exercício de diagonal da aula de balé, uma sequência de dança contemporânea, de salão, hip hop ou de dança do ventre, e, até mesmo, o caminhar, sentar e levantar.

1.3 Medidas da memória

O estudo isolado dos processos da memória é complexo, por isso, o que normalmente se estuda são os três tipos de rememoração, e cada um deles informa que a codificação e o armazenamento foram realizados. São eles: reaprendizagem, reconhecimento e recordação. Ainda, cada um dos três tipos é capaz de medir as memórias sensorial, de curto prazo e de longo prazo.

O estudo sobre a reaprendizagem foi o precursor de toda pesquisa sobre a memória humana. O filósofo e psicólogo alemão Herman Ebbinghaus (1850-1909) publicou a primeira investigação sistemática da memória humana em 1885, e é necessário dizer que Ebbinghaus acreditava que a memória trabalhava a partir de associações, de modo que ideias sobre experiências passadas são armazenadas na mente e se seguem umas às outras. Foi então que o autor concebeu sílabas sem sentido, compostas pela combinação ‘consoante-vogal-consoante’ que não apresentassem significado. O próprio Ebbinghaus pôs-se como sujeito em uma observação típica, repetiu a lista das sílabas sem sentido até que pudesse recitá-la sem erro e assim verificou a quantidade necessária de repetições para que lembrasse a sequência correta após um intervalo de algumas horas ou até mesmo dias. Isso foi feito com o intuito de medir as economias da memória.

Trazendo esse modo de estudo para o ensino e prática da Dança, pode-se pensar, por exemplo, em uma bailarina de dança do ventre que nunca teve contato algum com outros estilos de dança e que tem que memorizar uma sequência de 10 passos, sendo 6 do balé clássico e 4 da dança moderna. Provavelmente essa bailarina terá dificuldades na assimilação das palavras e dos movimentos, logo, a memorização será mais trabalhosa, sendo necessárias várias repetições antes de cada teste.

Pode-se supor ainda que uma nova célula coreográfica seja adicionada à coreografia que está sendo trabalhada e sejam necessárias três repetições para que os alunos ou bailarinos memorizem. Na aula seguinte bastaria demonstrar uma vez para que aprendam a mesma sequência.

A medida do que ficou retido é um termômetro excepcionalmente sensível da memória. Os alunos ou bailarinos podem até não conseguir lembrar com clareza ou reconhecer a sequência como familiar, mas, quando solicitados a reaprenderem, será possível memorizar a sequência com mais facilidade e rapidez do que inicialmente. Ainda segundo Ebbinghaus, é possível considerar então que se leva menos tempo para reaprender um conteúdo já visto, mesmo que possua o mesmo grau de dificuldade daquele que jamais foi dominado ou visto anteriormente.

O reconhecimento pode ser imediato, a memória pode surgir no mesmo momento. Ou talvez seja preciso fazer uma busca intensa. O reconhecimento pode ser alcançado através de um processo de duas fases, sendo a primeira a formação da representação daquilo que se busca e a segunda a tentativa de emparelhar a representação formada com uma já existente na memória. Nesse processo é possível encontrar a familiaridade e a identificação, e, apesar de fundidas, nem sempre estão juntas. Um aluno de Dança pode reconhecer uma coreografia como familiar e não identificar o nome da apresentação.

Quanto à recordação, ao contrário do reconhecimento, não há uma espécie de cópia da informação. A recordação pode ser considerada uma busca controlada pela memória. Importante mencionar as medidas da recordação que consistem em recordação em série e a recordação livre. A primeira solicita que o material seja lembrado em sequência, enquanto que a segunda permite que as informações sejam lembradas em qualquer ordem. É necessário fazer entender que na recordação precisamos colher indícios, buscar na memória a informação desejada e aplicar um “teste” de reconhecimento. No reconhecimento a informação já está lá, de modo que não precisamos procurá-la, o teste de reconhecimento é suficiente.

Um exemplo disso que foi discutido pode ser observado em um teste prático, como o realizado na disciplina Dança Clássica do curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas. Os alunos desta disciplina, individualmente, sorteiam 3 papéis na mesa da professora, e, de um por um por, devem executar os movimentos ou passos ali escritos. Um dos alunos ao abrir o papel e ler “plié”, dentro de todo o seu processo da memória, irá reconhecer aquele movimento e executá-lo. Se no segundo papel encontra “1º port de bras da escola Vaganova”, ele precisará se utilizar da recordação em série para executar o movimento na sequência correta, fazendo uso também do reconhecimento.

1.4 Importância do esquecimento

De acordo com Costa (2012), a memória é seletiva e limitada na sua capacidade de armazenamento. Por isso, o esquecimento é condição essencial ao normal funcionamento da memória. Costa (*ibidem*) ainda define o esquecimento como a incapacidade de recordar, de recuperar dados, informações ou experiências que foram memorizadas no passado.

Apesar de parecer um aspecto negativo da memória, o esquecimento possui função seletiva e adaptativa, o que o torna essencial ao processo de memorização, pois elimina as informações desnecessárias e os conteúdos conflituosos e impede que a quantidade de informação contida no cérebro se exceda e bloqueie a captação de novas informações. O esquecimento é normal.

Para Izquierdo (1989), o esquecimento pode ser causado por vários fatores, como pela extinção, que se refere a perda gradativa de uma informação pela falta de atenção ou utilização (evocação reiterada sem esforço), ou, ainda, por outros dois importantes fatores do esquecimento, a interferência e a deterioração.

A teoria da interferência diz respeito à concorrência de informações semelhantes. De acordo com esta, quando uma informação interfere em um novo aprendizado ou vice-versa, o esquecimento será o resultado dessa disputa. Existem dois tipos de interferência, a proativa e a retroativa. A interferência proativa se trata da dificuldade de reter novas informações por interferências de outras semelhantes já existentes na memória. O aluno tem dificuldade de aprender a dança contemporânea porque já aprendeu o balé clássico, por exemplo. Quanto à interferência retroativa, refere-se à interferência causada por um novo aprendizado em um antigo. Pode-se pensar no bailarino clássico que apresenta dificuldades em permanecer rígido após iniciar os estudos na dança contemporânea.

No que diz respeito à teoria da deterioração, a passagem do tempo é fator decisivo. A informação não se perde por ter sido realocada ou substituída por outra, mas sim porque desapareceu gradualmente. Segundo Stenberg (*apud*, COSTA, 2012), a deterioração acontece quando a simples passagem do tempo faz com que conteúdos e informações sejam esquecidos.

2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E MEMÓRIA NA DANÇA

Conforme Costa (2012), se pode dizer que a aprendizagem é a mudança manifesta de comportamento como resultado de influências práticas ou experienciais. É, ainda, o processo pelo qual adquirimos novos conhecimentos, enquanto que a memória é o processo pelo qual essa aprendizagem é codificada, armazenada e recuperada quando necessário. Esses dois processos estão intimamente ligados, pois só a partir da memória somos capazes de aprender,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

reaprender e aprofundar conhecimentos já adquiridos, sem a necessidade de reiniciar os estudos. Por esta razão, pode-se dizer que os processos de memorização influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A atenção, motivação, dedicação, necessidade e fatores cognitivos são determinantes no processo de ensino e aprendizado. A atenção é necessária para que se consiga perceber, codificar e armazenar na MLP o conhecimento que está sendo exposto e adquirido. É necessário que tanto o aluno quanto o professor sejam motivados àquele aprendizado e entendam a necessidade dessa nova informação ou melhoramento de uma já existente. A dedicação ajuda a definir a qualidade e a quantidade de informações adquiridas. E através dos fatores cognitivos, como a memória, é possível aos participantes do processo de ensino-aprendizagem assimilarem e compreenderem as informações de mundo.

Considerando o que já foi dito sobre a relação da memória com o processo de ensino-aprendizagem, é importante dizer que, antes de ser armazenada pela memória de longo prazo, a informação é processada pela memória de trabalho (MCP). Essa memória tem capacidade limitada de cerca de sete elementos (podendo ser mais ou menos dois elementos que essa quantidade). Se partes isoladas de uma informação são organizadas em blocos de memória, padrões com significado, também conhecidos no estudo da música como chunks, é mais fácil armazená-las. A memória de trabalho pode então armazenar no máximo de 5 a 9 unidades de informação (sete mais ou menos dois).

Segundo Butler (1992), a capacidade de retenção de informações na memória não é muito ampla, então as unidades de informação precisam ser unidas, formando chunks, para que cada chunk passe a ser armazenado como uma unidade específica de informação, liberando a capacidade de armazenamento da memória para que ela retenha mais dados. (CAREGNATO, 2015, p.18).

Em outras palavras, blocos de memória são partes de informações unidas através de significados em uso. Esse processo é semelhante ao ato de converter um arquivo pesado de computador em um arquivo ZIP. O conceito de blocos de memória se aplica aos esportes, ao estudo das ciências, à Música, à Dança e a qualquer atividade, seja ela física ou intelectual, na qual os seres humanos podem se sobressair, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Na Música, área das Artes que tem estudado a respeito da memória, a aplicação desse método se dá de forma bem simples: as notas musicais são agrupadas, através da construção de chunks, formando células rítmicas com o intuito de diminuir a quantidade de informação a ser memorizada e aprendida. Após a criação dos chunks menores, há a identificação das repetições

rítmicas em sequências, chamadas de “motivos”, para formar blocos maiores e reduzir ainda mais a quantidade de informação a ser armazenada.

Aplicando esse conhecimento ao processo de ensino-aprendizagem da Dança, em sua prática e teoria, imaginam-se as sequências de movimentos em cada aula prática. Por exemplo, a divisão entre exercícios de barra, centro e diagonal da aula de balé clássico, pode ser entendida como blocos maiores da informação, para facilitar o aprendizado dos exercícios desenvolvidos em cada etapa. Sendo que cada etapa também possui suas divisões podendo ser consideradas chunks ou blocos de memória menores. Dessa forma, é possível perceber que esse método é utilizado entre os praticantes de Dança, só que não de forma consciente.

Conceitos adquiridos anteriormente em outras linguagens ou disciplinas podem contribuir na criação desses blocos de memória. As informações assimiladas no estudo da teoria e percepção musical são imprescindíveis para a musicalidade e para o ritmo do bailarino, professor ou aluno de Dança, da mesma forma que o conhecimento prévio das teorias de Laban auxilia na formação da postura e consciência corporal. Esses suportes desempenham papel importante no processo de ensino-aprendizagem da Dança e também na memorização que acontece nesse contexto.

3 SUGESTÕES PARA A MINIMIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE MEMORIZAÇÃO

Como resultado da pesquisa, serão apontadas algumas sugestões para minimização da dificuldade de memorização no processo de ensino-aprendizagem da Dança e também para o trabalho da memória. Estas sugestões se tratam apenas de hipóteses elaboradas a partir do estudo do levantamento bibliográfico realizado neste trabalho, podendo ser, no futuro, avaliadas em trabalho de pesquisa de campo.

Aos professores:

1. Despertar o interesse e a atenção dos alunos para o que está sendo ensinado. A explanação da relação e da aplicação do conhecimento ofertado à vida profissional ou até mesmo cotidiana pode ajudar nessa tarefa;

2. Tanto o conteúdo em si, como o processo que forma esse conteúdo são importantes para que o aluno compreenda aquilo que deverá fazer, e não somente copie uma determinada movimentação ou sequência. Por exemplo, explicar a realização correta de um *battement tendu*, em que as pernas, tanto a trabalhada quando a de base, devem permanecer estendidas e em *en dehor*, o pé deve arrastar no chão, mostrando sempre o calcanhar e a parte medial do pé, deve ainda passar pela meia ponta e mostrar a ponta, que no retorno deve permanecer conforme as

orientações. É importante que o aluno entenda o movimento, e às vezes a explicação do nome do exercício também colabora para uma melhor e correta memorização;

3. Reforçar as informações já transmitidas para que elas não sofram o processo de deterioração;

4. Motivar os alunos a manterem uma rotina de estudos diários para que as informações não se percam;

5. Prática focada e repetição;

Aos alunos:

6. Mantenham-se atentos às informações que forem transmitidas;

7. Busquem entender o processo, o conceito, as ideias e tentem executá-las ou explicá-las sozinhos, pois só assim poderão dizer que aprenderam;

8. Dediquem-se aos novos conhecimentos, reforçando-os de acordo com sua importância;

9. Identifiquem os aspectos ou elementos principais das informações e criem seus blocos de memória, reiterando sempre que necessário;

10. Tenham consciência de todas as suas atividades, sejam elas físicas ou intelectuais. A concentração e atenção sempre serão aliadas da memória e do aprendizado;

11. Prática focada e repetição.

É importante dizer que lembrar ou executar não significa ter aprendido. Somente quando se tem consciência e compreensão sobre a ação é que se pode considerar o sucesso no processo de ensino e aprendizado. Talvez, por essa razão, mesmo sendo observado no processo de ensino-aprendizagem da Dança alguns dos aspectos de um método de memorização para aprendizagem, ainda exista com frequência a dificuldade de memorização, porque esses aspectos identificados se tratam muito mais de hábitos mecânicos que abordagem direcionada – em outras palavras, trata-se da tradicional decoreba, que não conduz a uma memorização efetiva.

Em resumo, prática e repetição no processo de ensino-aprendizagem da Dança não são os únicos fatores necessários à formação do conhecimento, pois o caminho para ele é construído pouco a pouco, com pequenos blocos que podem se tornar maiores, e onde todo saber serve para sustentar outros conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, acreditamos ser importante conhecer e entender tanto os processos da memória quanto os do ensino e aprendizado, para que seja possível apresentar um melhor desenvolvimento das atividades da Dança.

É necessário, ainda, que todos os envolvidos no processo sejam capazes de perceber, compreender e aplicar os conhecimentos novos e antigos. Mais interessante que tentar minimizar a dificuldade de memorização, seria estimular o desenvolvimento da memória desde o ensino básico, se possível. É importante que as aulas de Dança, as práticas principalmente, mas não exclusivamente, não se limitem às repetições, mas que desenvolvam todo o potencial cognitivo dos praticantes da modalidade, proporcionando assim sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, consideramos importante que outros estudos acerca da memória e dos seus processos que influenciam o ensino e a aprendizagem sejam realizados, a fim de investigar diretamente com alunos e praticantes da dança suas formas e estratégias de aprender e recuperar os conhecimentos, proporcionando uma ampliação dos estudos sobre o assunto e o desenvolvimento de outros métodos educacionais aplicáveis à Dança e a outras linguagens em que seja possível aplicação.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em educação à distância**. S.l.: Editora Penso, 2013.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. D. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª ed., 3ª tiragem. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

CAREGNATO, Caroline. Memorização na aula de percepção musical. In: Conferencia Latinoamericana y Conferencia Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, 10ª e 3ª, 2015, PUCP. **Anais da 10ª Conferencia Latinoamericana y Conferencia Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical**. Lima: Facultad de Artes Escénicas. Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015. Disponível em: <<http://facultad.pucp.edu.pe/artes-escenicas/wp-content/uploads/2015/11/Actas-ISME-Perú-2015.pdf>>. Acesso em: 20/03/2015

COSTA, Paula. **A memória e sua influência no processo de aprendizagem**. RJ, 2012.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3 ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

EHRlich, Stéphane. **Aprendizagem e memórias humanas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FIG. 1. Ilustração de situação de esquecimento na aula de dança. Fonte: Estica a ponta, disponível em: < <https://www.instagram.com/p/8mKxdTt2IR/>>, acesso em 2016.

FIG. 2. Modelo de processamento da memória. Fonte: arquivos pessoais da autora, 2016.

GAURADY, D. **Dançar a vida**. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias: estudos avançados. Vol.3, n.º6. SP May/Aug. 1989.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica/ Manolita Correia Lima. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

O LIVRO DA PSICOLOGIA. São Paulo: Globo, 2012.

SILVA, M. G. M. S.; SCHWARTZ, G. M. A expressividade na dança: visão do profissional. **Motriz** - Volume 5, número 2, dezembro, 1999.

MERITOCRACIA NA CENA EDUCACIONAL: UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA DA ESCOLA A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE

Hemerson Moura¹

RESUMO

O artigo em tela faz parte de uma incursão preliminar e provisória no objeto de estudo de um projeto de pesquisa intitulado “Herança familiar e desempenho escolar: uma interpretação sociológica dos ‘alunos destaque’ do IFMA – Campus São João dos Patos”. O objetivo original é analisar o bom desempenho escolar de alguns estudantes do campus supracitado à luz da *teoria da reprodução* proposta por Bourdieu-Passeron, buscando identificar e interpretar relações causais significativas entre herança cultural familiar e sucesso escolar. Neste sentido, a proposta do presente artigo pode ser sintetizada como uma espécie de aproximação com o campo, desdobrando-se numa reflexão relacionada ao problema de pesquisa do projeto mencionado. Para tanto, utilizo-me das experiências vivenciadas ao longo de quase quatro anos como professor do IFMA e das observações realizadas no interior da instituição durante esse tempo para expor aqui alguns resultados do que chamo de exercício livre de interpretação sociológica. Preliminarmente destaco a crença corrente por grande parte da comunidade escolar de que a escola funciona como um sistema meritocrático, que premia os mais esforçados e mais aptos exclusivamente pelo seu desempenho. Ademais, percebo também uma incompreensão por parte dos sujeitos da cena educacional acerca dos mecanismos de reprodução das desigualdades de classe operados pela escola. Contrariamente ao que pensa Bourdieu-Passeron sobre o sistema de ensino, visualizo na escola um potencial de transformação social, mas que passa necessariamente pela compreensão dos profissionais da educação e toda a comunidade escolar de que ela pode justificar e legitimar as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Meritocracia, Educação escolar, Desigualdade, Teoria da reprodução, Bourdieu-Passeron.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron começaram a publicar uma série de estudos em que discutem a forte influência que a herança familiar exerce sobre o desempenho escolar e acadêmico dos estudantes. Livros como “Os herdeiros” e “A reprodução” – com as primeiras edições sendo publicadas respectivamente em 1964 e 1970 – entraram rapidamente no rol das grandes obras sociológicas. Livrando-se da leitura marxista ortodoxa da educação que colocava as condições materiais como fator preponderante para a desigualdade escolar, Bourdieu e Passeron

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); um dos líderes do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE/IFMA), cadastrado no CNPq; professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São João dos Patos, hemerson.silva@ifma.edu.br

colocam em perspectiva o *capital cultural*² como variável explicativa da reprodução das desigualdades do sistema de classes por meio dos estabelecimentos de ensino, o que lhes garante hoje o *status* de leitura obrigatória no campo da Sociologia da Educação.

Nesse sentido, o presente artigo faz parte de uma incursão preliminar e provisória no objeto de estudo de um projeto de pesquisa intitulado “Herança familiar e desempenho escolar: uma interpretação sociológica dos ‘alunos destaque’ do IFMA – Campus São João dos Patos”. Trata-se de um projeto aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – vigência 2019/2020 – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) que contará com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento do Maranhão (FAPEMA). O objetivo original do projeto é analisar o bom desempenho escolar de alguns estudantes do campus supracitado à luz da *teoria da reprodução* proposta por Bourdieu e Passeron, buscando identificar e interpretar relações causais significativas entre herança cultural familiar e sucesso escolar. Assim, a proposta do presente trabalho pode ser sintetizada como uma espécie de aproximação com o campo, desdobrando-se numa reflexão relacionada ao problema de pesquisa do PIBIC mencionado.

A necessidade de pensar mais sistematicamente sobre a problemática colocada no presente trabalho surgiu em setembro de 2018, quando da realização do “II Festival de Talentos” do IFMA – Campus São João dos Patos. Organizado pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), o evento é uma das estratégias de promoção da saúde mental dos estudantes através do estímulo e valorização das suas habilidades artísticas. Dentro do referido evento chamou atenção a ação realizada pelo Departamento de Ensino (DEN) de laurear os dez alunos com as melhores médias gerais do ano em todos os cursos técnicos integrados do campus. Foi feita então uma cerimônia de premiação àqueles estudantes que a instituição nomeou de “alunos destaque”. Ao presenciar tal ação imediatamente pensei na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que estabelece uma relação direta entre o sucesso escolar e a herança (cultural, econômica e social) familiar. Pensei também nos efeitos práticos, concretos e simbólicos que uma ação como essa do campus São João dos Patos pode ter sobre a comunidade escolar. Estava plantada a semente que se tornaria o projeto de PIBIC supracitado e as reflexões aqui propostas.

Utilizo-me das experiências vivenciadas ao longo de quase quatro anos como professor do IFMA – Campus São João dos Patos e das observações realizadas no interior da

² Ao longo do artigo busquei destacar em itálico as palavras ou termos que integram o repertório teórico-conceitual de Bourdieu e Passeron. Além desses, também uso em itálico para palavras estrangeiras.

instituição durante esse tempo para expor aqui alguns resultados de um exercício livre e provisório de interpretação sociológica sobre a circulação, na cena educacional, da crença na meritocracia e seus possíveis efeitos sobre a dinâmica institucional e suas práticas pedagógicas.

O intuito maior é estimular uma reflexão e provocar um debate acerca das práticas profissionais e institucionais desenvolvidas pelos agentes inseridos diretamente no ambiente escolar, buscando realizar um exercício de imaginação sociológica com uma linguagem mais simples e acessível, bem como possibilitar o contato desses agentes com uma visão radicalmente diferente daquela que eles costumeiramente têm sobre a educação escolar. Dessa forma, definitivamente este não é um texto que tem a pretensão de “pregar para convertidos”, isto é, para aquelas e aqueles que não apenas conhecem os pressupostos teórico-conceituais da *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron, mas conseguem manuseá-los com grande desenvoltura. Prioritariamente quero dialogar com meus colegas profissionais da educação (docentes e técnicos) que, como eu, estão comprometidos em fazer da escola um lugar de promoção da igualdade e da justiça social. Quero dialogar com os estudantes e com os seus responsáveis para que juntos possamos enxergar, compreender e superar as barreiras institucionais, culturais e sociais que podem estar nos impedindo de avançar rumo a uma escola mais crítica, justa e democrática.

Nessa direção, destaco preliminarmente a crença corrente por grande parte da comunidade escolar de que a escola funciona como um sistema meritocrático, que premia os mais esforçados e mais aptos exclusivamente pelo seu desempenho. Ademais, percebo também uma incompreensão por parte dos sujeitos da cena educacional (docentes, técnicos, alunos e pais) acerca dos mecanismos de legitimação e reprodução das desigualdades de classe operada pela escola. É difícil para os sujeitos envolvidos com a escola perceberem as incongruências dessa instituição diante do rótulo que ela carrega de ser um ambiente eminentemente objetivo e imparcial no que tange aos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Contrariamente ao que pensa Bourdieu e Passeron sobre o sistema de ensino, visualizo na escola, de maneira geral, e no IFMA, de modo particular, um grande potencial de transformação social no sentido de uma sociedade com justiça social. Todavia, esse potencial transformador passa necessariamente pela compreensão dos profissionais da educação e da comunidade escolar de que o sistema de ensino figura como um dos mecanismos de justificação e legitimação das desigualdades escolares operados através da confiança acrítica no sistema meritocrático.

1. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA

Como as experiências aqui relatadas não foram vivenciadas com o intuito deliberado de se transformar numa análise sociológica sistemática sobre um determinado fenômeno social, penso que seria demasiadamente inconveniente e desonesto de minha parte afirmar que fiz uso deste ou daquele método das ciências sociais. Não existia método previamente estabelecido porque aquilo que vivenciei como professor no seio da instituição a qual faço parte não havia sido previamente colocado como problema de pesquisa.

Dessa forma, o exercício prático de interpretação sociológica que busco realizar neste artigo foi pautado na minha imersão na dinâmica cotidiana do IFMA – Campus São João dos Patos, isto é, nas conversas rotineiras de corredor com alunos, outros professores e membros do corpo técnico da instituição; nas assembleias departamentais; nas propostas de projetos e ações institucionais; nos conselhos de classe e encontros pedagógicos; nas reuniões de colegiado dos cursos superiores; nas conversas com mães, pais e responsáveis por oportunidade das “reuniões de pais e mestres” ou mesmo fora da instituição, nos encontros fortuitos nos comércios e pelas ruas de São João dos Patos; nos diálogos travados com os estudantes dentro e fora da sala de aula, bem como nos “flashes” que eles me dão de suas vidas e que tenho tido a oportunidade de visualizar ao longo da caminhada.

Trata-se, portanto, de uma interpretação livre, preliminar e provisória de algumas situações vivenciadas ao longo de quase quatro anos como professor do IFMA – Campus São João dos Patos. Livre porque ela não segue técnicas específicas de coleta e análise de dados qualitativos em pesquisa social. Preliminar porque, conforme mencionado anteriormente, o que se busca é exercitar a imaginação sociológica no sentido de se aproximar de questões que deverão ser aprofundadas e respondidas com maior rigor acadêmico no projeto de pesquisa que será desenvolvido entre setembro de 2019 e agosto de 2020. E provisória porque os próprios resultados do projeto de pesquisa podem questionar e alterar a minha maneira de ponderar sobre a problemática aqui exposta.

A fim de me resguardar com relação a possíveis questionamentos de ordem ética, uma vez que em vários momentos me refiro a coisas e situações que vivenciei dentro da instituição em que trabalho, mantereí a identidade das pessoas mencionadas sob anonimato, criando nomes fictícios para os personagens relatados. Dada a minha afeição pela série do serviço de *streaming* Netflix intitulada *La Casa de Papel* e a minha paixão pela América Latina, sempre que for necessário preservar a identidade de alguém substituirei o seu nome real pelo nome de uma cidade latino-americana.

Cabe ainda mencionar que a apresentação e discussão dos resultados da análise aqui proposta mantém uma lógica previamente estabelecida. Busquei extrair das minhas experiências as situações vividas ou presenciadas que envolveram os mais diferentes sujeitos da cena educacional. Quando falo em “sujeitos da cena educacional” estou me referindo prioritariamente às pessoas mais diretamente envolvidas com a escola – a saber, servidores (técnicos e docentes), mães/pais/responsáveis e estudantes –, mais precisamente aos sujeitos presentes na dimensão microssociológica dela. Não que isso implique não pensar na relação escola/sociedade. Pelo contrário. A proposta é partir das vivências a nível local para pensar o nosso sistema de ensino a nível nacional.

A fim de apresentar aos leitores uma reflexão que garantisse certa representatividade dos sujeitos da cena educacional do campus São João dos Patos, resgatei na memória pelo menos uma situação vivenciada que envolvesse cada um dos segmentos vinculados diretamente à instituição. Sendo assim, as reflexões e análises que compõem este trabalho serão ilustradas com histórias que envolvem alunos, mães/pais/responsáveis, técnicos e professores do campus.

2. A VISÃO SOBRE DESIGUALDADE E MÉRITO NA EDUCAÇÃO: A TEORIA CRÍTICA DA REPRODUÇÃO DE BOURDIEU-PASSERON COMO CONTRAPONTO AOS TEÓRICOS FUNCIONALISTAS

Atualmente é indiscutível a relevância do conjunto de estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron para o campo da Educação, de maneira geral, e para a Sociologia da Educação, em particular. Em 1964 a primeira edição francesa do livro “Os herdeiros” foi recebida pela crítica especializada e pelo público em geral com grande entusiasmo. Isso porque ali se desenhava uma nova forma de pensar o campo da Educação que se contrapunha à interpretação funcionalista, tributária de Émile Durkheim, que à época mantinha uma hegemonia nas análises sociológicas do fenômeno educacional. Com o passar do tempo e com a publicação de outros trabalhos acadêmicos, em especial os textos que compõem a coletânea publicada no Brasil sob o título “Escritos de Educação”, bem como o livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” – publicado originalmente em 1970, principalmente Bourdieu ganhou rapidamente notoriedade nacional e internacional (NOGUEIRA; CATANI, 2015) com sua *teoria da reprodução* sobre a educação escolar e se firmou como uma das grandes referências teóricas da Sociologia da Educação. Conforme nos atesta Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, “conceitos e categorias

analíticas por ele [Bourdieu] construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional (...)" (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 7).

Conforme sugerido anteriormente, o trabalho de Bourdieu e as contribuições de Passeron representou um marco nos estudos sociológicos da educação porque minou a hegemonia da teoria funcionalista e representou um momento de ruptura profunda com a interpretação de Émile Durkheim da educação, bem como de seus predecessores teóricos como Talcott Parsons, Kingsley Davis, Wilbert Moore, Burton Clark, Clark Kerr, Peter Blau e Otis Duncan (GOMES, 2012). As divergências entre a teoria *funcionalista* e a *reprodutivista* ficam mais evidentes quando colocamos em perspectiva a visão que elas têm da educação. Enquanto os funcionalistas geralmente impõem à escola a função de preparar os indivíduos para viver em sociedade e, sobretudo, contribuir para a manutenção da ordem e da coesão social, Bourdieu-Passeron nos alerta que o espaço escolar é frequentemente usado como ferramenta para a reprodução das desigualdades de classe, já que para os autores é exatamente no momento da transmissão de crenças e valores que a classe dominante se aproveita para camuflar as ideias que irão servir à manutenção da dominação. Em outras palavras, Bourdieu e Passeron acreditam que a escola estaria a serviço da reprodução e legitimação das classes dominantes.

Um pressuposto central do funcionalismo contemporâneo se expressa na crença de que o desenvolvimento dos talentos e a seleção dos “melhores” são processos realizados por meio de critérios e testes neutros, objetivos, imparciais e impessoais, uma vez que seriam premiados aqueles que demonstrassem maior esforço individual e aptidão pelo seu desempenho. Acreditam ainda que a escola seria o meio mais eficiente e eficaz de seleção e mobilidade social baseada no mérito (GOMES, 2012). Para os funcionalistas, o desempenho garantiria que os melhores se sobressaíssem, possibilitando-lhes obter os melhores trabalhos e posições na hierarquia social e, conseqüentemente, os maiores salários.

Contudo, não há, por parte dos teóricos dessa corrente, grande disposição para enfrentar os problemas das desigualdades sociais existentes entre os estudantes desde suas origens familiares. Ou seja, não se leva em consideração o contexto econômico e cultural dos envolvidos no processo educacional. De acordo com Cândido Alberto Gomes (2012), alguns funcionalistas que se ocuparam em teorizar sobre a estratificação social, como os sociólogos estadunidenses Kingsley Davis e Wilbert Moore, a classificaram como um fenômeno universal, argumentando que “toda sociedade precisa alocar e motivar os indivíduos para o desempenho de diferentes papéis, que podem ser mais ou menos essenciais para a sociedade” (GOMES, 2012, p. 13). Para tais teóricos, as sociedades precisam usar recompensas para

preencher satisfatoriamente as mais diversas funções sociais, sendo a localização na hierarquia social definida pelo grau de importância da função para a sociedade, bem como pelas exigências de treinamento ou talento. Como se pode observar, quando abordam a questão das desigualdades geralmente os funcionalistas as tomam como necessárias e funcionais, contribuindo justamente para justificá-las e legitimá-las.

Contra-pondo-se ao funcionalismo, Bourdieu e Passeron afirmam que a educação repassada nas instituições escolares é na verdade uma maneira de legitimar as desigualdades e reproduzir o sistema de estratificação social de classes, visto que para os autores a escola não é neutra como quer parecer. Eles entendiam que na aparência tais instituições proporcionariam uma formação idêntica para todos os alunos, uma vez que na teoria todos seguiriam e teriam à disposição as mesmas normas, o mesmo formato, o mesmo conteúdo, os mesmos recursos materiais e humanos e que, portanto, todos os estudantes teriam chances iguais.

Porém, a partir de uma teoria extremamente original os autores demonstram que as chances são totalmente desiguais em decorrência dos diferentes níveis de *capital cultural*, *capital econômico* e *capital social* adquiridos na família antes mesmo dos estudantes chegarem ao ambiente escolar e ao longo dos seus percursos acadêmicos. Para Bourdieu e Passeron, não existe coincidência no fato dos estudantes pertencentes às classes dominantes e que tem em casa o contato com uma cultura escolar mais forte alcançarem mais facilmente o sucesso escolar do que os das classes baixas que não herdaram de suas famílias conhecimentos e habilidades prévias ao ingresso na escola. O acesso diferenciado a bens culturais, vivenciado por estes estudantes desde a família, constitui elemento fundamental na *teoria reprodutivista* para compreendermos o sucesso escolar e o funcionamento da ideologia do mérito no interior do nosso sistema de ensino.

De acordo com a *teoria da reprodução*, o *capital cultural* é um dos fatores que exerce forte influência sobre a educação escolar, caracterizando-se basicamente pelo prestígio social, pelos comportamentos e relações que os indivíduos têm ao seu dispor pela sua origem familiar. Já o *capital econômico* está intimamente relacionado ao poder aquisitivo na sociedade (dinheiro, bens materiais, status etc.). Assim, para Bourdieu-Passeron, “o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, de acordo com alguns princípios de diferenciação, sendo que os mais importantes são o capital econômico e o capital cultural.” (BRYM et al., 2010, p. 417). Disseminado por várias instituições influentes (família, meios de comunicação e a escola), o *capital cultural* contribuirá para aumentar as desigualdades.

A partir do aparato teórico-conceitual construído por Bourdieu-Passeron foi possível perceber que a escola não seleciona por mérito, justamente porque aqueles que possuem um *capital cultural* e *econômico* elevado em função da *herança familiar* largam na frente na disputa. Por essa razão os teóricos franceses consideram a educação escolar um meio eficaz de justificar e legitimar as desigualdades, exatamente porque as pessoas não recebem as mesmas condições. Antes da teoria reprodutivista fazer frente ao funcionalismo

supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Entretanto, Bourdieu e Passeron implodiram essa certeza de que a escola seria o melhor mecanismo de mobilidade social e seleção dos mais aptos ao exporem uma faceta da educação escolar até então não explorada, apontando-a como instrumento de reprodução da desigualdade de classe porque o ambiente escolar acaba justificando o fato de alguns terem muito pela sua competência individual. Além disso, a escola, para os autores, acaba por camuflar os privilégios da *herança familiar*, dando a impressão de que todos têm as mesmas condições materiais e culturais para competir de igual para igual.

Uma vez que a ideia funcionalista acredita que os estudantes seriam selecionados por meio das competências e mérito, a escola se torna um meio eficaz das classes dominantes de impor e validar as disparidades, já que dilui qualquer impressão de desigualdade entre os diferentes grupos sociais através da responsabilização individual dos próprios sujeitos pelo seu fracasso, o que significa que “ao invés de funcionar como um sistema meritocrático, as escolas tendem a reproduzir o sistema de estratificação social geração após geração.”. (BRYM et al., 2010, p. 416).

Diante do exposto acima, tentar fazer essa incursão analítica na problemática da relação entre herança familiar e desempenho escolar de estudantes que são louvados pelo seu bom desempenho em termos de notas se faz necessário e urgente, sobretudo porque a prática institucional de dar destaque aos “melhores” pode estar incorrendo no erro de camuflar ou justificar/legitimar as desigualdades dentro e fora da escola, fazendo coro com um discurso que coloca exclusivamente sobre os alunos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar e ignorando os impactos negativos que a crença acrítica no sistema meritocrático pode trazer à instituição, às suas práticas pedagógicas e ao seu processo educativo como um todo.

3. APONTAMENTOS SOCIOLÓGICOS PARA O INÍCIO DE UM DIALÓGO SOBRE MERITOCRACIA NO INTERIOR DAS ESCOLAS

Conforme explicitado na metodologia, as experiências aqui relatadas ocorreram no interior do IFMA – Campus São João dos Patos, instituição na qual atuo como pesquisador e professor efetivo desde 2015, lecionando disciplinas do campo da Sociologia nos seus mais diversos cursos técnicos integrados, técnicos para Jovens e Adultos, superiores, bem como em um curso de especialização.

Embora apresente situações específicas da instituição pela qual nutro profundo respeito e na qual tenho grande satisfação e orgulho de fazer parte do seu quadro de servidores, espero não ser lido, em especial pelos meus colegas de trabalho, como alguém que só quer apontar os erros de todo mundo, mas não reconhece os seus próprios erros. Se digo isso é porque vislumbro a possibilidade de ser interpretado dessa forma, pelo menos num primeiro momento.

Antes de qualquer coisa, proponho que as experiências aqui relatadas sirvam para exemplificar a crença acrítica na meritocracia e para pensarmos nas suas possíveis e prováveis consequências negativas para a educação escolar. Crença essa que, aliás, de maneira alguma se restringe ao meu próprio ambiente de trabalho, mas habita a mentalidade da sociedade brasileira e é reforçada e difundida pelas mais diversas instituições sociais tais como os meios de comunicação de massa, as empresas, as religiões, as famílias e as próprias escolas.

3.1 “Eu acredito muito no esforço e no mérito”: o ângulo de visão dos docentes a respeito da meritocracia

Lembro-me de uma conversa que tive com uma professora em uma das salas do campus em que trabalho. Na verdade o diálogo se deu mais precisamente comigo postado em pé, na frente da porta de uma das nossas salas. Essa conversa me parece extremamente relevante para iniciar as reflexões que aqui me propus fazer, uma vez que o assunto principal era justamente sobre “mérito”. A minha eminente colega de trabalho, que daqui por diante chamarei ficticiamente de “Buenos Aires”, afirmou categoricamente: “eu acredito muito no esforço e no mérito”. Falávamos de uma grande oportunidade que os estudantes de São João dos Patos estavam tendo de ingressar no ensino superior por conta de um curso de extensão voltado à preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que o nosso campus estava ofertando em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Enquanto Buenos Aires dava ênfase na sua fala ao aspecto do esforço e mérito, eu

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

buscava pacientemente lhe explicar os pressupostos da *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron. Em dado momento, a fim de ser o mais didático possível, coloquei o exemplo do meu próprio filho como uma criança privilegiada em relação à grande parte das crianças da cidade. Uma criança de origem familiar em que os pais possuem formação acadêmica no nível de mestrado, gozam de prestígio relativamente elevado perante a sociedade, circulam em grupos sociais seletos e seletivos (culturalmente e economicamente) e figuram num estrato de renda muito acima da média nacional. Ficara inegável para Buenos Aires que tais evidências são muito fortes e dificultam a sustentação do discurso do sucesso escolar como fruto exclusivamente de esforço e mérito.

Embora não saiba ao certo se o diálogo ensinou algo a Buenos Aires como ensinou a mim, aprendi nessa conversa duas coisas: primeiro, que os profissionais da educação, em especial os professores, parecem desconhecer por completo interpretações da realidade escolar como as de Bourdieu-Passeron, que nos ajudam a, no mínimo, sermos mais reticentes em relação ao discurso da meritocracia; segundo, que é preciso urgentemente incitar nas escolas essa reflexão sobre uma possível e provável relação de causalidade significativa entre a bagagem socialmente herdada na família e o bom ou mau desempenho escolar.

Uma das grandes contribuições de Bourdieu-Passeron para a compreensão sociológica do sistema de ensino foi a de ter ressaltado que a escola não é neutra como aparenta ser. Apesar do fato de que formalmente as instituições escolares dão tratamento igual a todos os estudantes – já que todos frequentam as mesmas aulas, possuem os mesmos professores, são submetidos às mesmas avaliações e, supostamente, têm as mesmas chances –, Bourdieu e Passeron acreditam que determinados elementos geralmente ficam de fora da análise apressada e ingênua feita pelos adeptos da crença no “mérito” sobre o sucesso escolar e/ou profissional. Um destes elementos é expresso pelos autores no conceito de *capital cultural*, que trata sobre a “bagagem” de conhecimentos e vivências que as crianças e adolescentes adquirem desde a sua origem familiar. Não à toa, o tipo de conhecimento demandado pelas escolas geralmente é muito parecido com o tipo de conhecimento que os filhos das classes altas vivenciam em seus lares. De modo contrário, em suas casas as crianças das classes menos favorecidas têm pouco ou nenhum contato prévio com o que estudarão ou estudam na escola, nem tampouco com a sua dinâmica. Ocorre que os códigos escolares são ininteligíveis para aqueles que não gozaram de um ambiente familiar e social que lhes preparou e lhes prepara cotidianamente para lidar com o mundo escolar, para compreender minimamente esse mundo e se apropriar dele como seu. Exatamente porque não é. Porque os gestos, valores, comportamentos, conhecimentos, atitudes, aptidões e habilidades exigidas no mundo da

escola são coisas completamente novas, exógenas do mundo que o estudante estava (e está) habituado antes de chegar à escola ou mesmo durante a sua passagem por ela. Isso se configura como alguns aspectos das vantagens avassaladoras que os filhos das elites possuem em relação às crianças de origem familiar com baixo nível de *capital cultural*, algo que certamente refletirá nos resultados destas crianças quanto ao sucesso escolar e profissional.

Não resta dúvida de que no caso de uma instituição como o IFMA, tais reflexões não é algo que deveria ter lugar apenas num “bate-papo de corredor”. Não que devamos olhar para a teoria da reprodução de Bourdieu-Passeron como única explicação possível da realidade escolar. Há críticas contundentes a esses autores e a essa teoria na literatura brasileira sobre educação³. Não cabe aqui desenvolvê-las, posto que o meu objetivo seja fazer uso dos sociólogos franceses para chamar atenção para algo que está sendo solenemente ignorado nas falas e interpretações professorais a respeito da educação escolar. Apesar das críticas serem importantes e muito bem fundamentadas – inclusive partilho da maioria delas, me parece ainda que a *teoria da reprodução* possui importantes chaves conceituais que podem nos ajudar a revelar fatores explicativos relevantes que não estão sendo levados em conta na interpretação do sucesso escolar. Por outro lado, pode também trazer importantes sugestões de investigação para compreendermos a situação inversa, isto é, o insucesso escolar, além de estimular a instituição como um todo a também realizar esse exercício reflexivo sobre os aspectos positivos e negativos de práticas pedagógicas que podem estar corroborando e sedimentando sua identidade institucional numa visão de mundo pautada na ideia de mérito, que tanto tem contribuído para maquiagem, justificar, legitimar e reproduzir as assimetrias sociais na sociedade brasileira, de maneira geral, e no ambiente escolar, de modo particular.

3.2 O culto insitucional ao sistema meritocrático

Conforme coloquei em relevo no início do texto, as práticas institucionais a que me refiro no tópico anterior podem ser ilustradas com o reconhecimento público da instituição aos alunos com as maiores médias gerais de todos os cursos técnicos integrados do campus no ano de 2017. Essa premiação ocorreu por oportunidade de um evento realizado na quadra poliesportiva do campus em que trabalho. Como disse anteriormente, em breve práticas institucionais como essa serão objeto de uma investigação científica mais apurada por meio do desenvolvimento do projeto de PIBIC supracitado. Por hora, me mantereirei firme apenas no

³ Nesse sentido, ver SAVIANI (2018), especialmente as páginas 14 a 17.

propósito de delinear uma reflexão sociológica preliminar e provisória sobre esta e outras situações.

Em setembro de 2018 tive a honra de ser indicado pelos alunos do campus para ser um dos jurados do nosso “II Festival de Talentos”. Apesar de ser muito mais um apreciador de manifestações artísticas do que um crítico de arte, prontamente aceitei o convite. Sem dúvida foi uma experiência renovadora ver os meus alunos e alunas apresentando seus múltiplos talentos, bem diferentes daqueles que nós, profissionais da educação, frequentemente almejamos que os nossos estudantes possuam. Entre uma apresentação e outra, eis que surge um momento que a instituição julgou pertinente para a ocasião: o momento de laurear, com a entrega de um certificado, àqueles que institucionalmente foram adjetivados como “alunos destaque”. No instante em que me deparei com a situação não pude deixar de pensar nesta ação como uma espécie de recado e reforço institucional, para os nossos alunos e para todo o público externo presente, de que até poderíamos tirar algumas horas para nos divertir, mas que no mundo real só os melhores e mais esforçados vencem. Não preciso dizer que, de certo modo, aquilo me deixou um tanto quanto desapontando, mas também me levou a pensar a respeito da necessidade e responsabilidade que tenho de estimular o debate interno sobre práticas institucionais como esta.

Do ponto de vista da sociologia bourdieusiana, algo notável na ação da instituição de premiar “os melhores” é o fato de ela aparentemente pactuar e reproduzir um modelo socialmente aceito da educação que funciona de acordo com a crença na imparcialidade, impessoalidade, objetividade e justiça do sistema meritocrático que é implementado nas escolas.

A respeito disso, sempre me lembro das frases curtas e conversas breves que tenho com outro servidor do campus, agora do corpo técnico, que aqui chamarei ficticiamente de “Bogotá”. Em vários momentos presenciei o meu companheiro de trabalho, profissional da educação como eu, tratar da questão do aprendizado de uma forma que ele julga ser absolutamente pragmática. Segundo Bogotá, “as oportunidades estão aí... iguais para todos... só não aproveita quem não quer”.

Para os profissionais como Bogotá, que acreditam na existência da meritocracia numa sociedade tão desigual como a nossa, não há dúvidas de que o sistema educacional funciona perfeitamente como instrumento de treinamento e seleção que premia de forma objetiva aqueles que obtiveram o melhor desempenho. Entretanto, há uma farta literatura sociológica, fundamentada na *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron, que indica uma série de

problemas em se pensar a educação e as práticas pedagógicas sem analisar as implicações da crença pura na meritocracia.

A ação que grande parte das escolas pratica de dar destaque (por meio de cerimônias, quadros nas paredes, elogios alardeados etc.) aos alunos com as melhores notas certamente é feita, por exemplo, sem grandes reflexões a respeito da influência profunda que a condição socioeconômica do estudante exerce sobre o seu desempenho escolar. Mais que isso, ações como essa, que visam muitas vezes servir de estímulo para os que não foram premiados, podem desencadear outros objetivos não pretendidos, como o sentimento de fracasso daqueles que igualmente se esforçarem, mas que não conseguiram boas notas em função de não terem adquirido previamente na família algumas habilidades de decodificação dos conteúdos escolares ou mesmo não trazerem do lar certas habilidades exigidas pela escola, como, por exemplo, ter uma boa oratória ou saber se expressar por meio da escrita.

Obviamente Bogotá não é o único da minha instituição – nem tampouco das instituições escolares brasileiras – a pensar e agir de acordo com a crença na justiça do nosso sistema de ensino. Ele também não é o único a transportar o seu ideário para o cotidiano escolar através das suas práticas profissionais. Há muitos outros profissionais que, assim como Bogotá, olham para o complexo fenômeno social chamado educação escolar e acreditam ter diante de si respostas prontas para problemas extremamente complexos. Falta-lhes um contato mínimo com explicações teórico-conceituais como a de Bourdieu-Passeron, que nos tira do lugar comum e não nos permite cultivar certezas como a que pensa, com ar de objetividade, que um estudante deixa de aprender simplesmente porque é preguiçoso, não se esforçou o bastante ou não mereceu um lugar de destaque no panteão dos grandes alunos pelo seu fraco desempenho.

3.3 As famílias e a compreensão da dinâmica escolar

Observo com certa preocupação que é frequente nas frases de Bogotá a palavra “família”. O que não é frequente é vê-lo fazer um exercício reflexivo que busque compreender o porquê de muitas famílias não acompanharem de perto o desenvolvimento escolar dos adolescentes. Talvez nunca tenha passado pela cabeça de Bogotá que a origem heterogênea das famílias do nosso alunado – com diferentes níveis de *capital cultural*, *econômico* e *social* – é uma variável a ser levada em consideração para compreendermos por que muitas mães, pais e responsáveis não conseguem fazer tal acompanhamento a contento. Imagine uma família de pessoas não alfabetizadas lidando com as lições de casa de um

estudante do ensino médio. Ou uma adolescente que nunca recebeu em casa os estímulos e as condições necessárias (materiais, sociais e simbólicas) para se tornar uma amante dos livros e dos conhecimentos neles contidos.

A respeito disso, me recorro das inúmeras vezes que recebi mães e pais de alunos nas famosas “reuniões de pais e mestres”. É difícil não perceber a discrepância entre mães/pais/responsáveis formados no ensino superior e aqueles que sequer foram alfabetizados. Enquanto para os primeiros a compreensão da própria dinâmica escolar é praticamente plena, para os segundos às vezes é difícil dizer até mesmo a série e o curso técnico que os seus filhos estudam. Não conto as vezes em que durante um plantão pedagógico um pai/mãe me abordou querendo saber do seu filho. Como trabalho numa instituição que oferta o ensino médio integrado a um curso técnico e tenho muitas turmas diferentes e muitos alunos (em média 200 por semestre), sempre pergunto qual o curso e a turma do adolescente em questão para procurar nas minhas listas. Não me estranha o fato de alguns desses pais não saberem responder à minha indagação, enquanto outros demonstram grande desenvoltura para lidar com a vida escolar dos seus filhos. Nesses casos, a formação dos pais exerce influência direta no acompanhamento dos filhos, podendo limitar ou expandir a própria formação dos adolescentes.

Alguns dos dados mais expressivos sobre o impacto da escolarização dos pais sobre a dos filhos está no estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017, intitulado *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Segundo esse estudo,

“(…) É possível verificar que quanto maior o nível de instrução dos pais, maior a proporção de filhos que alcançaram o nível ‘superior completo’. Enquanto apenas 4,6% dos filhos cujos pais não tinham instrução conseguiram concluir o ensino superior, 69,6% deles concluíram esse nível de ensino, dado que seus pais também possuíam ensino superior completo. A mesma tendência pode ser observada em relação à conclusão do ensino médio. Os filhos de pais com ensino superior apresentam um percentual 3,7 vezes maior de possuírem ao menos o ensino médio completo se comparados aos filhos de pais sem instrução, totalizando 95,1% e 25,8%, respectivamente. Esses exemplos evidenciam a existência de uma barreira intergeracional para acréscimo de escolaridade, dependendo da educação paterna.” (IBGE, 2017, p. 99).⁴

Parece-me desnecessário esmiuçar esses dados. Como podemos observar, a pesquisa do IBGE é bastante sugestiva quanto à influência que o nível de *capital cultural* da família exerce sobre os resultados escolares das crianças e sobre a sua futura vida acadêmica.

⁴ Um resumo dos dados da pesquisa do IBGE que relacionam o desempenho escolar dos filhos à formação dos pais pode ser encontrado em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/so-46-dos-filhos-de-pais-sem-ensino-fundamental-tem-diploma-no-brasil.htm>

O fato é que apesar do reconhecido vigor explicativa da *teoria da reprodução* de Bourdieu-Passeron, gestores escolares e profissionais da educação parecem ignorar as contribuições destes autores em suas ações práticas e concretas dentro da escola. Com certa frequência o cotidiano escolar reproduz o discurso do mérito e do esforço individual louvando o desempenho dos alunos com as melhores notas, passando longe de fazer uma leitura crítica do impacto que as habilidades e conhecimentos herdados dos pais têm no desempenho desses estudantes. Isso pode influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os profissionais podem não perceber a *herança cultural* como fator decisivo no desempenho escolar e continuar reproduzindo a crença segundo a qual o não aprendizado de muitos decorre simplesmente de preguiça, falta de esforço ou qualquer coisa do gênero. Por outro lado, há os estudantes que mesmo fazendo um esforço descomunal para aprender podem se sentir preteridos em relação àqueles laureados e que já trazem do lar uma bagagem cultural que lhes garante vantagens invisíveis para o seu desenvolvimento intelectual.

3.4 Quando a estrutura de classe social fala mais alto que o esforço: os alunos que “deram certo”, mas não entendem o que deu errado

Outra situação que observo com um sentimento um tanto quanto ambivalente é o que ocorre com os estudantes egressos da instituição. Vejo que muitos conseguem sair do nosso campus para ingressar no ensino superior das universidades públicas das capitais mais próximas do município de São João dos Patos, no caso, Teresina e São Luís. Isso me deixa extremamente otimista com o trabalho que desenvolvemos no IFMA. Todavia, cada vez mais venho atentando para o perfil do alunado que ingressa no ensino superior nos cursos das capitais citadas e os que não conseguem ingressar por diversas razões. Enquanto sustentamos como instituição o discurso de que o sucesso escolar é apenas uma consequência do esforço individual, as personagens que apresento agora nos provam o contrário.

“La Paz” e “Montevidéu” são alunas egressas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do nosso campus que tentaram a sorte nas universidades federais do Maranhão e Piauí por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Ministério da Educação (MEC). La Paz queria estudar História. Montevidéu, Direito. Alunas de origem familiar modesta, sempre foram participativas nas minhas aulas, mas com certas limitações na maneira de se expressar oralmente e através da escrita. Ambas não mediram esforços para estudar e conseguir uma vaga no tão sonhado curso superior. Conseguiram aprovação, mas rapidamente foram do sucesso à frustração. Esbarraram nas limitações financeiras de suas famílias para lhes manter na cidade grande. Esbarraram nas estruturas de classes sociais. La Paz ficou com o futuro

incerto. Montevidéu, pelo que me disse na última conversa que tivemos, aparentemente se contentou em cursar Direito numa faculdade privada de uma cidade próxima, caso consiga uma bolsa.

“Santiago” e “Lima” são adolescentes com origem na classe média patoense. Santiago sempre foi atento às minhas aulas, mas pouco participativo. Quando retornou à cidade após começar o seu curso superior na capital do Piauí eu realmente não me lembrava dele. Lima sempre foi uma menina focada, participativa, com grande habilidade para falar em público, para se expressar oralmente e por meio da escrita, bem como para exercitar a abstração. Conseguiu uma vaga no curso que almejou na universidade pública em São Luís. Nunca foi um dilema para Santiago e Lima a forma como se manteriam na cidade grande em caso de aprovação no SiSU. Definitivamente isso era algo que eles não precisavam se preocupar, já que suas famílias têm condições de mantê-los sem grandes problemas. Nas conversas que tive com Lima sempre houve uma certeza de sua parte de que iria cursar a universidade em São Luís. As questões sempre giraram em torno de qual curso fazer, mas nunca em como se manter. Sobre Santiago, basta dizer que a última vez que o vi ele estava saindo do campus do IFMA em São João dos Patos dirigindo uma picape de luxo enquanto aproveitava as férias da universidade.

Como ex-professor desses estudantes obviamente me preocupa a história de vida particular de cada um deles, com suas singularidades. Mas quero chamar atenção nesse momento para as diferenças gritantes entre as origens familiares e a diferença de oportunidade entre grupos de alunos como La Paz e Montevidéu, de um lado, e Santiago e Lima, de outro. Não é possível que profissionais da educação e a sociedade como um todo possa se valer de uma explicação reducionista das desigualdades escolares expressas em frases que ouvi não só em espaços informais da instituição em que trabalho (como corredores ou cantina), mas principalmente nos conselhos de classe, assembleias departamentais e reuniões de colegiado.

Em 2014, 66,19% dos estudantes universitários do Brasil tinham origem em lares com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo⁵ – o que é muito positivo do ponto de vista da democratização do acesso ao ensino superior no país. Todavia, de acordo com o corte estabelecido no Decreto nº. 7.234/10 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), esses mesmos 66,19% figuravam entre aqueles em

⁵ Para um perfil socioeconômico completo dos estudantes de universidades públicas brasileiras, ver dados da “IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras”, realizada pelo Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais - CEPES (IEUFU) e divulgada em 2016. Os dados podem ser consultados em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf>.

situação de vulnerabilidade social e econômica⁶. Nesse sentido, o desafio para estudantes com baixo *capital econômico*, como La Paz e Montevideu, não tem sido apenas ser aprovados no SiSU, mas também iniciar o curso, permanecer na universidade e concluir os seus estudos.

Algo ainda mais angustiante na história dos alunos descrita acima é que La Paz e Montevideu muito provavelmente não compreendem com precisão o que deu errado, já que de acordo com o ideário dos defensores do sistema meritocrático elas fizeram tudo certo.

Do outro lado, Santiago e Lima provavelmente serão vítimas nas suas respectivas universidades de um reforço à explicação extremamente simplória de que objetivamente estão lá porque mereceram, afinal, “só os melhores vencem”. Talvez até fiquem envaidecidos com as “tapinhas nas costas” e as congratulações que receberão pelos seus feitos. Talvez Santiago e Lima, assim como a maior parte de nós (escola e sociedade), não consigam enxergar que o privilégio de ter nascido numa família com um *capital econômico, cultural e social* relativamente alto para os padrões da cidade em que vivem se impõe como um fosso profundo que os separa de La Paz e Montevideu e que severamente demarca até onde estas últimas personagens podem ir.

Desta forma, a indagação que coloco com as considerações feitas até aqui busca fustigar os sujeitos da cena interna da escola que insistem em reduzir a complexidade do fenômeno educacional a frases como “ele não estuda”, “o aluno não se interessa”, “nossa! os alunos daquela turma são muito fraquinhos”. Cabe a nós, como educadoras e educadores, a responsabilidade de pensar nas consequências das nossas práticas pedagógicas para que as mesmas não corroborem um discurso falacioso que nos distancia de uma compreensão mais profunda sobre os mais diversos problemas que enfrentamos nos nossos ambientes de trabalho.

Cabe por fim esclarecer que as reflexões e análises realizadas não sugerem em hipótese alguma que a maioria dos profissionais da educação não está verdadeiramente comprometida com um projeto de sociedade mais igualitária, democrática, justa e humanizada. Pelo contrário, apontam noutra direção. No caso do IFMA – Campus São João dos Patos, a imersão no seu cotidiano me fez constatar que a maioria absoluta dos meus colegas de trabalho está altamente comprometida em realizar algo grandioso. Não tenho dúvida de que cada um em seu posto de trabalho busca a transformação da região do médio sertão maranhense num lugar que goza de um alto índice de desenvolvimento com justiça social. Isso não deve ser diferente entre a maior parte dos profissionais da educação do nosso país.

⁶ Dados detalhados e uma análise interessante a respeito do PNAES pode ser encontrada em Silva e Costa (2018).

Entretanto, se a busca por tal transformação não for empreendida com uma séria reflexão sobre nossas próprias práticas institucionais / profissionais e suas possíveis e prováveis implicações, seguirei, para parafrasear Antonio Gramsci, otimista na vontade e pessimista na razão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caráter preliminar e provisório, observo que a crença por grande parte da comunidade escolar de que a escola funciona como um sistema meritocrático, que premia os mais esforçados e mais aptos exclusivamente pelo seu desempenho, circula com certa tranquilidade dentro do IFMA – Campus São João dos Patos, instituição de ensino a qual estou vinculado. Certamente uma situação que deve se repetir em inúmeras escolas Brasil afora, pois não se trata de uma crença restrita à determinada realidade local. Como parte de uma ideologia, esta crença está presente não só em instituições de educação formal, mas transita sem grande criticidade nos mais variados tipos de instituições sociais tais como mídia, religião, economia, política etc.

Ademais, percebo também uma incompreensão por parte dos sujeitos da cena educacional acerca dos mecanismos de reprodução das desigualdades de classe operados pela escola. Como devo ter demonstrado no decorrer do texto, a maior parte dos pais, estudantes, professores e técnicos administrativos em educação não aparentam sequer cogitar uma possível influência que a herança familiar exerce sobre o desempenho escolar dos alunos.

Na contra mão do que pensa Bourdieu-Passeron, que enxergam o sistema de ensino quase que exclusivamente como instrumento de justificação e legitimação das desigualdades de classe, alinho-me às teorias crítico-dialéticas que visualizam na escola um potencial de transformação social, que entendem o espaço escolar como propício para a promoção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Não me restam dúvidas de que o caminho para tal transformação é longo e demanda múltiplos olhares que contemplem outros aspectos das instituições escolares. Aqui, busquei apenas dar ênfase a um aspecto desse fenômeno tão complexo chamado educação escolar.

Cabe ainda frisar que a proposta de interpretação sociológica presente neste artigo sugere que as mudanças que almejamos para a educação brasileira passam necessariamente pela compreensão por parte dos profissionais da educação e de toda a comunidade escolar dos mecanismos de justificação e legitimação das desigualdades escolares operados pela ideologia do mérito. Como vimos, práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pautadas no

ideário da meritocracia podem mascarar uma face perversa das desigualdades, a saber, a vantagem obtida por alguns estudantes devido a sua origem familiar que tanto influencia (positiva e negativamente) nas suas vidas dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, num país tão desigual como o Brasil, precisamos adotar uma postura crítica ao falarmos sobre meritocracia, sobretudo em um ambiente escolar onde circulam pessoas que fazem e pensam a educação formal do país.

A esperança que cultivo ao fazer as ponderações que aqui me propus é a de que elas possam de alguma forma contribuir para que os sujeitos da cena educacional, em especial os profissionais da educação, reflitam sobre as suas convicções a respeito da escola e quanto à crença acrítica no mérito. Noutro momento, após a conclusão da pesquisa de PIBIC que ainda será desenvolvida, espero, junto com os meus orientandos, poder indicar possíveis caminhos a serem tomados no sentido de uma reflexão sobre a visão de mundo propagada pela instituição no ambiente escolar e seus possíveis e prováveis impactos. A ideia é dar uma contribuição ao desenvolvimento institucional do IFMA – Campus São João dos Patos com sugestões orientadas pelo conhecimento produzido, visando à melhoria da instituição no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. Além disso, a proposta é abrir outras janelas de avaliação e análise do trabalho desenvolvido pela nossa instituição e possibilitar novas reflexões sobre a educação escolar e possíveis transformações no processo educativo que possam também ser incorporadas por outras instituições brasileiras de ensino.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: Os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRYM, Robert *et al.* **Sociologia – sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed.; Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: E.P.U., 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luís Antonio (orgs.). **Sociedade e educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*, in **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar*, in BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, pp. 7-16.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi e. *Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil*, in **Agenda política** – Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018.

NARRATIVA DOCENTE: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Rosa Maria da Costa Siqueira ¹
Rosilene da Costa Bezerra Ramos ²

RESUMO

Este estudo parte das reflexões sobre a prática pedagógica de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). As práticas metodológicas inclusivas para pessoas com AH/S compõem uma discussão que se direciona para o preparo de diversas propostas de trabalho, haja vista as especificidades inerentes a cada ser na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem. O objetivo é reconhecer, por meio da narrativa de uma docente, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE que contribuíram para o desenvolvimento e empoderamento de um estudante com AH/S com vistas a sua inclusão. A metodologia, de cunho qualitativo, é embasada no método (Auto) biográfico, com o auxílio de entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que ao narrar sua experiência profissional, o direcionamento e os caminhos seguidos no AEE de alunos com AH/S, a docente pode refletir sobre sua prática, ação que lhe permite ter consciência do que faz e do que poderá fazer para melhorar o processo de aprendizagem desses alunos. A narrativa descrita permite perceber a importância dos centros de atendimento especializado, com profissionais qualificados, para o desenvolvimento do potencial do público alvo da Educação Especial, muitas vezes não viabilizado nas salas de aula comum, como também para a aceitação de suas diferenças e particularidades, de modo a possibilitar a efetivação de seus direitos individuais e sociais.

Palavras-chave: Narrativa docente, Atendimento Educacional Especializado, Altas Habilidades/Superdotação, Inclusão.

INTRODUÇÃO

As práticas metodológicas inclusivas para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) são pauta para uma discussão que demanda o preparo de diversas propostas de trabalho, haja vista as especificidades inerentes a cada ser na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem.

Neste artigo, é problematizada a inclusão desses sujeitos a partir da seguinte questão: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS) têm contribuído para o desenvolvimento e empoderamento de um estudante com AH/S com vistas a sua inclusão? Assim posto, o objetivo norteador do estudo foi reconhecer, por meio da narrativa de uma

¹ Mestre em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, rosabenicio@hotmail.com

² Mestre em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, rosilenerb@hotmail.com

docente, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE que contribuíram para o desenvolvimento e empoderamento do referido estudante na perspectiva da sua inclusão.

A motivação para a pesquisa é fruto de experiências vivenciadas no CREE-MOS, como professora do AEE, acompanhando os percalços e desafios enfrentados por um aluno com AH/S, bem como da convivência com os demais discentes, profissionais e famílias. O contato com esses sujeitos possibilitou perceber as dificuldades de alguns profissionais e familiares em lidarem com alunos e filhos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), bem como vivenciar as práticas e as dificuldades presentes para a plena efetivação da inclusão. Dentre as principais dificuldades enfatizamos: identificar estudantes com AH/S; realizar metodologias e práticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e potencialidades desses sujeitos, verbalizadas constantemente nas formações oferecidas e realizadas pela equipe pedagógica da referida instituição. Esses elementos constitutivos da formação e experiência profissional foram demasiadamente importantes para fortalecer a aproximação com a pesquisa.

Somadas a essas experiências estão as vivências na Especialização em Atendimento Educacional Especializado e no Mestrado em Educação, o que oportunizaram leituras, diálogos, novas competências e acrescentou saberes ao fazer profissional. Esse conjunto de conhecimentos provocou inovações e se constituiu valioso instrumento para o aprimoramento das ações pedagógicas, pois permite (re)pensar e refletir sobre as contribuições dos/as professores/as do AEE, o aprendizado docente, o saber e o saber-fazer na relação com o outro no exercício da profissão.

Constatada a escassez de pesquisas que abordam o tema das AH/S, a realização deste estudo é de grande relevância acadêmica, uma vez que possibilitará a análise de como está acontecendo a inclusão de estudantes com AH/S nesses espaços.

O estudo também se constitui em uma importante ferramenta para a reflexão e a formação humana, visto que promoverá a capacidade reflexiva e consciência crítica diante da sociedade na qual as pessoas se inserem, tornando possível uma sociedade mais ética e justa, bem como resgatando a cidadania.

METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, se alicerça no método (auto)biográfico proposto por Josso (2010), por meio do qual o sujeito docente narra suas experiências e reflete sobre elas.

Como procedimentos metodológicos, foram usadas a pesquisa bibliográfica com base em importantes autores que auxiliaram no estudo de conceitos de altas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

habilidades/superdotação, atendimento educacional especializado, inclusão, (auto)biografia e formação humana, com destaque para: Renzulli (2004); Bedaque (2015); Masetto (2000); Josso (2010); Passeggi (2015); e a documental a partir das legislações Nacional, Estadual, bem como documentos do acervo do CREE-MOS: Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Plano de Atendimento Individual e Relatório de Desenvolvimento do Aluno que subsidiaram a reconstituição das ações da instituição, em seu contexto histórico e sócio educacional.

Para a condução da narrativa foi utilizada a entrevista semiestruturada, importante instrumento investigativo que garante ao entrevistador um conjunto de questões predefinidas, mas com liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista.

Ao apresentar o enfoque biográfico como metodologia de pesquisa-formação, Josso (2010, p. 141), assegura que esta atividade consente aos envolvidos “uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”. Para a autora, as narrativas de vida compõem artifícios de formação em que se permite estabelecer histórias individuais em situações coletivas

RESULTADOS E DISCUSSÃO

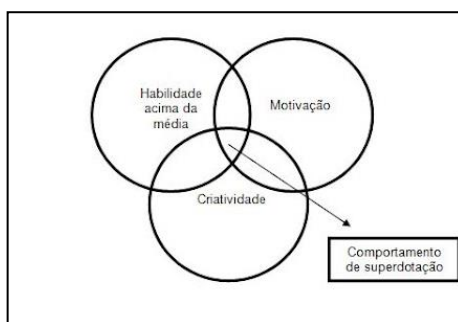
Compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino que visa assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados a fim de que seja garantida a aprendizagem e que se promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles(as) que apresentam NEE, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III). A partir dessa conceituação, o senso comum identifica educação especial como sendo aquela destinada a indivíduos com deficiências (sejam elas físicas, sensoriais ou intelectuais). Entretanto, a educação especial também contempla a educação destinada a estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), bem como considera estes últimos como aqueles que apresentam grande facilidade no aprendizado, com rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Ofertar uma educação efetivamente inclusiva e sem distinção não é tarefa fácil, porém não é impossível. Na perspectiva de educação inclusiva a pessoa com deficiência não se integra por si mesma, por isso os ambientes devem se transformar como forma de possibilitar sua inserção. Por consequência:

O professor de AEE não deve se limitar a colocar como específico o recurso de tecnologia como sendo seu principal instrumento de sua ação. O recurso é imprescindível se com a ação pedagógica trazer o estudante para o envolvimento do aprender, tanto em sala de recursos multifuncionais como em sala de aula regular e em outros espaços que se fizerem necessários. (BEDAQUE, 2015, p. 55).

Superdotados ou altamente habilidosos são pessoas que apresentam capacidade ou potencial acima da média da população. Os alunos com essas características apresentam qualidades especiais, mas também necessidades educacionais especiais. Na tentativa de conceituar a superdotação, Renzulli³ (2004) propõe a Teoria dos Três Anéis, a qual revela o fenômeno como um entrelaçado que envolve três aspectos: capacidade geral e/ou específica acima da média; elevados níveis de comprometimento com a tarefa; e criatividade. Com base nessa teoria, a superdotação estaria localizada na intersecção dessas áreas, conforme a imagem abaixo:

Figura 1 – Anel de Renzulli



Fonte: <https://supereficientemental.com/diagnosticos-aneis-de-renzulli>

Habilidade acima da média divide-se em habilidade geral e habilidade específica. A primeira integra a capacidade de recorrer do pensamento abstrato e de experiências para verificar informação para se adaptar a novas circunstâncias. As habilidades espaciais, de raciocínio numérico e verbal e memória são medidas por testes de aptidão e inteligência. A Habilidade específica incide na habilidade de obter combinações diversas das habilidades gerais a uma, ou mais áreas específicas do conhecimento, ou do desempenho humano, tais como: liderança, artes, fotografia, eletrônica, etc.

Envolvimento com a tarefa diz respeito ao encorajamento que o sujeito demonstra para a realização de determinada tarefa e se ratifica em persistência, dedicação, autoconfiança na

³ Pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos e um dos mais renomados pesquisadores nesta área.

habilidade para finalizar o proposto. Tais traços são características comuns em indivíduos do tipo criativo-produtivo.

A criatividade tem sido apontada como algo inerente à personalidade da pessoa que se destaca em alguma área do conhecimento humano. O conhecimento, é a base do processo criativo e esse processo a atuação da imaginação. A criatividade é uma habilidade que pode ser desenvolvida, ou não, no processo educacional. Os documentos oficiais adotados pelo Ministério da Educação destacam dentre eles os estudos de Renzulli.

No Brasil, desde 1996, a legislação já contempla o aluno com AH/S, especificando o atendimento de suas necessidades. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei 9.394/1996), em seu artigo 4º, inciso V, consta que o aluno com AH/S deve ter “[...] acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e criação artística, segundo as capacidades de cada um”. Logo, entende-se que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. Da mesma lei, merece destaque o artigo 59, referente à educação especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Apesar de possuírem uma dinâmica de aprendizado acima da média, os estudantes com AH/S também necessitam de acompanhamento especial, seja por meio da educação inclusiva ou com o apoio de instituições que possam prover este atendimento diferenciado, acompanhando o desenvolvimento dos alunos(as) nos aspectos cognitivo, emocional e social. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) adota uma perspectiva multidimensional para as altas habilidades ao definir que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, n.p.).

A definição acima conduz à reflexão sobre a necessidade de reconhecer como é de grande importância valorizar e investir na educação especial para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Isso significa garantir o direito destes sujeitos de terem suas capacidades e habilidades desenvolvidas, como também oportunidades de expandir seus potenciais, e, em consequência disso, ter a possibilidade de aumentar sua qualidade de vida.

Sabe-se que as leis, enquanto instrumentos legais, por si só não garantem a aceitação da diferença e da diversidade humana, entretanto, as políticas direcionadas à Educação Especial devem ser reconhecidas como conquistas decorrentes de muitas lutas e empenho de inúmeros sujeitos com ou sem deficiência, os quais se organizaram em prol do desejo e da necessidade da efetivação de um processo de inserção no sistema educacional.

Entre os que têm lutado pela efetivação da educação inclusiva estão os professores do AEE, cujo trabalho é essencial para o desenvolvimento das capacidades e habilidades de sujeitos com NEE. No intuito de demonstrar a relevância desses profissionais na consolidação da educação inclusiva apresentamos a seguir as narrativas de uma professora do AEE no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS).

As narrativas das experiências de uma professora junto a um aluno com AH/S, foram obtidas com base no método autobiográfico, que, de acordo com Josso (2010), expressa o escrito da própria vida, onde o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. A partir dessa ótica, é possível se pensar na possibilidade da formação dos professores, nas suas histórias de vida, suas implicações e fertilidades, partindo da singularidade e subjetividade das narrativas (auto) biográficas no processo de formação inicial (Souza, 2006).

Para Passeggi (2015), as narrativas de formação docente permitem ao sujeito se (re)conhecer e se (re)descobrir nas relações com os saberes práticos, com o grupo, com a instituição formadora e com seus alunos, de modo a clarificar suas práticas e evoluir nas representações de si e do outro.

Masetto (2000), por sua vez, entende que, no processo de ensino-aprendizagem, o estudante se torna sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o docente e com os seus colegas (inter-aprendizagem).

É essencial, portanto, que a escola inclusiva recorra a um ensino concreto, ativo, voltado para o incremento da criatividade e do imaginário e, principalmente, para uma sensibilização profunda concernente às experiências contextuais das pessoas com NEE.

Enquadrado como Instituição inclusiva, o CREE-MOS é mantido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. A instituição pública trabalha na perspectiva inclusiva, com base nos seguintes documentos: Constituição Federal/1988; Lei nº 9394/96; Decreto 6571/2008; Resolução nº 4/2009 e Resolução nº 03/2016-CEE/RN; dentre outros. O AEE nele oferecido acontece no contra turno do ensino regular, na modalidade de Educação Especial, de forma não substitutiva.

A instituição atende aproximadamente cem alunos nos turnos matutino e vespertino e tem como finalidade contemplar estudantes com NEE provisórias e/ou permanentes, bem como trabalhar com docentes de escolas de ensino regular e familiares, a fim de contribuir com o processo de inclusão e proporcionar diferentes alternativas de atendimentos a partir de recursos diversos que atendam as necessidades específicas dos estudantes público alvo da Educação Especial, incentivando a livre expressão, a criatividade, o acesso ao conhecimento, a participação e interação nas atividades desenvolvidas com respeito ao ritmo de sua aprendizagem e potencialização de suas habilidades.

A docente sujeito desta investigação atua há nove anos no AEE do CREE-MOS, mas possui trinta e dois anos de experiência profissional. Sua formação é em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. A entrevista aconteceu nas dependências do CREE-MOS, *lócus* privilegiado da pesquisa, no dia 05 do mês de junho do ano de 2017. Anterior ao procedimento foi expresso à docente a opção da escolha de um nome fictício para preservar a sua identidade ou a utilização de seu próprio nome. A mesma optou por utilizar o codinome Vitória⁴.

Quando questionada sobre como o aluno chegou ao AEE, a professora relatou ter conhecimento do aluno no ano de 2014, por ocasião de uma palestra ministrada pela equipe da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da referida instituição, para uma escola da rede pública, com a temática “(Re)avaliando alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”. Segundo Vitória:

O aluno foi encaminhado pela escola pública, devido problemas de saúde e por resistência a dinâmica da escola/dificuldades no relacionamento e rejeição a escola. Alguns professores falavam que o aluno era preguiçoso e não queria

⁴ por se considerar uma vitoriosa, tendo em vista que não foi lhe dado nenhuma perspectiva de vida no nascimento e contrariando todas as expectativas sobreviveu.

nada, mas quando chega a feira da ciência ele se interessava apresentando muito conhecimento sobre robótica sem nunca ter feito um curso na área. Ele não se sentia acolhido em suas necessidades, inclusive relatou a sua grande decepção que foi fazer um avião de baixo custo com vastas utilidades e mesmo sendo premiado pela Universidade Pública, ficando em segundo lugar, não teve nesta instituição o aproveitamento para o monitoramento de plantio no curso de agronomia, sendo assim, o seu projeto foi descartado e sem utilização, levando-o ao descrédito com a escola e com a universidade promotora do evento (Vitória, Mossoró/RN, 05/06/2017).

A inserção das pessoas com AH/S é, de fato, um obstáculo a ser vencido, na medida em que a não adaptação ou falta de acessibilidade as tornam excluídas, comprometendo sua autoestima. Izquierdo (1996 apud GONZALEZ, 2007) enfatiza que nenhuma sociedade moderna pode se dar ao luxo de ignorar seus talentos, haja vista que estes indivíduos podem vir a dar contribuições expressivas à humanidade. Assim sendo, os estudantes perceberão a possibilidade de contribuições que podem vir a dar à humanidade.

De acordo com a argumentação de Silva (2006 apud GOMES; SAMPAIO 2014), a aprendizagem ocorre quando uma série de condições é satisfeita, como:

Quando o aluno é capaz de relacionar, de forma não arbitrária e substancial, a nova informação com os conhecimentos e experiência prévias e familiares que possui em sua estrutura de conhecimentos; quando tem a disposição de aprender significativamente; quando os materiais e conteúdos de aprendizagem têm significado potencial lógico; quando há disposição (motivação e atitude) do aluno para aprender; quando existem materiais, assim como uma adequada organização de tipos específicos de atividades e de estratégias de ensino oferecidas.

Nesse caso, para que seja verdadeiramente desenvolvida a inclusão, é imprescindível a participação e o esforço de todos os que fazem a comunidade escolar (docentes, administradores escolares, coordenadores pedagógicos, demais técnicos funcionários, discentes e responsáveis) e que participam de forma consciente e ativa do processo inclusivo.

Nesse aspecto, em seu relato, Vitória revela que, a partir do momento que passou a acompanhar o aluno e aplicar os instrumentos de identificação em AH/S, contou com o apoio da família, da escola regular, da Coordenação da Educação Especial da 12 Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação do Estado do Rio Grande do Norte (NAAH/S–RN).

A respeito da superdotação, fenômeno com o qual Vitória trabalha no momento, Renzulli (2004) aponta dois tipos: acadêmica e produtivo-criativa. O autor revela que a superdotação acadêmica “é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de

capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais” (RENZULLI, 2004, p. 82).

O superdotado criativo-produtivo irá se dedicar aos assuntos, que se referem aos seus interesses, que lhes proporcionem provocações e estímulos. Contudo, não é preciso que todas as características citadas acima se encontrem presentes em todas as pessoas. No entanto, se reunir algumas delas, há grandes possibilidades que ela apresente AH/S.

No que se refere ao aluno de Vitória, está inserido no tipo produtivo-criativo, o qual é descrito por Renzulli (2004, p. 83) como:

[...] aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (target audiences). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) defende que a inteligência não é única. O autor considera que para o sujeito atingir a solução de problemas e invenção de produtos são indispensáveis várias habilidades cognitivas. Segundo Gardner há oito tipos de inteligência que são:

- Inteligência Linguística – a pessoa pensa em palavras, usa a linguagem como ferramenta, bom leitor, orador e escreve bem, expressa e avalia significados complexos. Adora ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras;
- Inteligência Lógico-Matemática – usa e avalia relações abstratas, operações complexas, quantifica, calcula e considera proposições e hipóteses. Sensível a padrões e relações lógicas. Adora experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular;
- Inteligência Espacial – percebe informações visuais e espaciais. Tem pensamento tridimensional (leva em conta cor, forma, linha, configuração, espaço). Cria, modifica e manipula informações espaciais sem a referência física (cegos usam). Adora planejar, desenhar, visualizar, rabiscar;
- Inteligência Corporal Cinestésica – usa o corpo ou partes do corpo para expressão de ideias e sentimentos, solução de problemas, produção. Boa coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais. Equilíbrio,

destreza, força, flexibilidade, propriocepção. Adora dançar, correr, pular, construir, tocar, gesticular;

- Inteligência Musical – cria, comunica e compreende significados compostos por sons. Tem boa capacidade de ritmo, timbre, canto, tom e melodia. Boa capacidade de percepção e expressão musical, bom ouvinte, capacidade de transformar. Adora cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar;
- Inteligência Interpessoal – têm a capacidade de compreender e interagir com outros. Boa percepção, compreensão e diferenciação de sentimentos, intenções, crenças e capacidades de ação para moldagem de acordo com objetivos pessoais. Adora liderar, organizar, relacionar-se, manipular, mediar, fazer festa;
- Inteligência Intrapessoal – traz em si a capacidade de diferenciar seus próprios sentimentos, intenções, motivações, valores. Percepção apurada de si mesmo, usa-a para planejar e direcionar sua vida e tomar decisões. Adora estabelecer objetivos, meditar, sonhar, planejar e refletir;
- Inteligência Naturalística – conhece e classifica sistemas naturais (flora, fauna), sistemas criados pelo homem, reconhece padrões de estímulo ligado ao ambiente. Adora brincar e cuidar de animais, cuidar do jardim, investigar a natureza, cuidar do Planeta Terra

A inclusão desses sujeitos no espaço educacional é uma discussão que demanda o preparo de diversas propostas de trabalho. Para tanto, deve-se considerar as especificidades inerentes a cada ser/sujeito, na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagens e saberes. A docente narra com detalhes quais foram os desafios enfrentados para a inclusão do aluno no ensino regular, bem como para prosseguir com o objetivo de concluir o Ensino Médio.

O maior desafio de inclusão foi levar o aluno a frequentar e acreditar nos projetos da escola, porém, nós vimos na Feira da Ciência mais uma oportunidade de superar suas dificuldades/decepções. Tomamos a decisão de desenvolver no AEE uma atividade suplementar para potencializar as habilidades do aluno estimulando a continuidade de seus estudos que foi a elaboração de um Projeto, no qual atribuímos uma missão para o drone – Mapeamento aéreo. Ele já havia construído o drone reaproveitando algumas peças, configurando a placa arduino (Vitória, Mossoró/RN, 05/06/2017).

Conforme explícito na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva: “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15).

Portanto, dentre as ações do professor do AEE, que deve ser articulada com os demais profissionais envolvidos e principalmente com a família, deverá ser desenvolvido um estudo de caso para cada aluno atendido para que sejam melhor identificadas as suas necessidades e elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado para a realização de ações que possibilitem o avanço na aprendizagem. É importante frisar ainda que:

A implantação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como função: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças (PAULON, 2005, p. 46.).

Através de análise no Plano de Atendimento Educacional Especializado apresentado pela docente foi possível identificar estratégias metodológicas do AEE para a inclusão e empoderamento do referido aluno. O plano tinha como objetivo geral organizar situações que favorecessem o desenvolvimento da alta habilidade e criatividade do aluno e objetivos específicos: oportunizar experiências que possibilitem relações intra e interpessoais; valorizar suas habilidades e autoestima, encorajando sua participação em eventos científicos; aprimorar sua habilidade e participação em eventos escolares e sociais; favorecer a ampliação de suas altas habilidades; oportunizar a vivência criativa; utilizar vários materiais para desenvolver a habilidade específica, oportunizando a vivência escolar de forma saudável.

Ainda consta no plano atividades a serem vivenciadas: pesquisa na internet; leituras; produção de texto; elaboração de projeto; entrevistas com a mídia televisiva; apresentação em feiras de Ciências; bem como parcerias com a família; a escola, a 12 DIREC; o NAAH/S-RN e universidades públicas.

Quando solicitada a refletir se o AEE contribuiu para a inclusão e empoderamento do aluno, Vitória disse:

Observamos o seu vasto conhecimento em robótica e a sua brilhante desenvoltura ao apresentar o projeto “Eagle vision: uma ferramenta eficaz para mapear e auxiliar no combate a dengue”. O aluno conseguiu na V Feira de Ciências do Semiárido Potiguar UFERSA, destaque na área de Ciências

Exatas e da Terra – sendo credenciado para o MOCINN. E em 04, 05 e 06 de novembro de 2015, apresentou o projeto na feira nomeada de Movimento Científico Norte Nordeste – MOCINN. Sendo classificado no 3º lugar na área de ciências Exatas e da Terra e ainda foi credenciado para Feira MILSET AMLAT em Nazatlan (México). Contudo, o aluno relatou mais uma vez a decepção de não ver a utilização do seu drone. Vale ressaltar que durante a elaboração do projeto o AEE do CREE-MOS resolveu ajudá-lo, divulgando na mídia falada e escrita a sua habilidade e produção para o seu empoderamento, passando o aluno a realizar filmagens e fotografias com o uso do drone, bem como teve o reconhecimento das pessoas que passaram a lhe procurar pra montagem, manutenção e orientação de voo com drones. Atividade que realiza até hoje (Vitória, Mossoró/RN, 05/06/2017).

A fala da professora permite perceber que, apesar de possuírem uma dinâmica de aprendizado acima da média, esses(as) alunos (as) também necessitam de acompanhamento especial, seja por meio da educação inclusiva ou com o apoio de instituições que possam prover este atendimento diferenciado, acompanhando seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, emocional e social.

Essa percepção conduz à reflexão sobre essa modalidade de ensino e ao reconhecimento de como é de grande importância valorizar e investir na educação especial para estudantes com AH/S, o que significa lhes garantir o direito de desenvolverem capacidades e habilidades, bem como a oportunidade de expandir seus potenciais, e, em consequência disso, terem a possibilidade de aumentar sua qualidade de vida.

Ao narrar sua experiência profissional, o direcionamento e os caminhos seguidos no AEE ao atender alunos com AH/S, a entrevistada pode refletir sobre sua prática e ter consciência do que faz e do que poderá fazer para melhorar o processo de aprendizagem desses alunos. Assim, Vitória, com emoção, disse:

O desafio é grande e o desejo de fazer melhor, é maior. Planejo, reflito, aplico e reflito interagindo com amor. Para no caminho sentir o perfume do broto em flor. Durante a labuta com afinco, avanço e retrocesso. Há sempre formas de olhar e chegar ao sucesso. Missão sublime e intensa é do ser PROFESSOR. (Vitória, Mossoró/RN, 05/06/2017)

Diante do exposto, acredita-se ter sido salutar e de extrema relevância a narrativa da professora, não só como análise, mas também como reflexão sobre o aprendizado docente. Por meio de sua experiência observa-se que os profissionais do AEE necessitam ter suas vozes ouvidas como forma de acender debates importantes no campo educacional, de maneira que sejam motivados conhecimentos teóricos/práticos para (re)significar sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu perceber a importância de identificar o mais cedo possível estudantes com AH/S, para que possam ser acompanhados devidamente, de acordo com as suas capacidades. Tratar da aprendizagem desses sujeitos numa perspectiva inclusiva é admitir a ideia de um ambiente escolar que não os selecione em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. O trabalho e mediação junto a esses alunos deve atender e considerar a forma como cada um vivencia e apreende o mundo a sua volta.

Acredita-se que muitos profissionais desconhecem ou ignoram as características de pessoas com AH/S, o que poderá ocasionar num diagnóstico tardio. Em consequência disso, o aluno deixa de aproveitar momentos de enriquecimento para sua aprendizagem, o que o leva a ficar desatento às aulas, que não lhe despertam interesse. Considera-se ainda a importância de a família ter orientação para saber como lidar com as necessidades desse aluno, bem como o conhecimento da legislação sobre altas habilidades/superdotação para garantir a efetivação dos direitos de seus filhos.

De fato, as pessoas com AH/S precisam e devem ter um atendimento diferenciado em um espaço onde possam desenvolver seu talento e aprofundar-se nos conteúdos de aprendizado. Para tanto, é importante a atribuição do professor do AEE em fazer o levantamento das demandas que favoreçam o acesso ao estudante. Entretanto, a atuação desse profissional deve ser em parceria com a escola regular e com os demais profissionais envolvidos no processo. O educador, enquanto mediador necessita estar aberto para desfazer barreiras e construir possibilidades, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos.

A narrativa aqui descrita permitiu ainda perceber a importância dos centros de atendimento especializado, com profissionais especializados, para desenvolver, com o público alvo da Educação Especial, o potencial muitas vezes não visibilizado nas salas de aula comum, como também para contribuir com a aceitação de suas diferenças e particularidades, de modo a possibilitar a efetivação de seus direitos individuais e sociais.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado** / EDUfersa - Mossoró, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571/2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em 10 jun. 2017.

_____. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 maio 2017.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente** - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

GOMES, Hilda Teixeira; SAMPAIO, Vilma Gomes. Recursos de tecnologias para o ensino do aluno com deficiência visual. In: **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAP- UERJ. Rio de Janeiro. 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/10-gomes_e_sampaio.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

GONZALEZ, E. et al. (Org.) **Necessidades Educacionais Específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PASSEGGI, M. C. (2003). Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In: **ANAIS DO II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE – UNB**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil. Disponível em: MC Passeggi - II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE. Anais. Brasília. Acesso em: 15 set. 2015.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech (Org.). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticodeinclusao.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2016.

REZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 75–131, jan./abr. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. EC Souza - **Revista Educação em Questão**, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.

NIVELAMENTO ESCOLAR DE MATEMÁTICA APLICADO A DISCENTES INGRESSANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS¹

Juliana Haetinger Furtado²
Francenildo Cardoso de Oliveira³
Junia Lopes de Sousa⁴
Dilma Farias de Araújo⁵

RESUMO

Este artigo resulta de um projeto de nivelamento em Matemática aplicado com estudantes ingressantes dos cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Rondônia campus Ariquemes. Este projeto teve como objetivo revisar os assuntos de matemática do Ensino Fundamental para suprir dificuldades apresentadas pelos discentes oriundos desse segmento, de modo a proporcionar melhor embasamento conceitual para o prosseguimento das atividades propostas em seus respectivos cursos, além de minimizar os indicadores de evasão e retenção escolar. Os encontros ocorreram semanalmente nos dias de folga de cada curso, durante o período matutino, dividido em três momentos: primeiramente intercorria o reforço das atividades da disciplina de matemática da série por parte dos monitores, em seguida a explicação de conteúdo determinado previamente pelos professores do projeto e, finalizando, realização de exercícios propostos com auxílio dos monitores. Os resultados foram avaliados por meio da plataforma Nilo Peçanha, onde se pode observar a diminuição dos indicadores de evasão de 37, % em 2017 para 36,45% em 2018, assim como os índices de retenção que reduziram consideravelmente de 15,85% para 1,97%. Além disso, os estudantes apontaram que se sentiram mais seguros e apresentaram maior facilidade na compreensão dos conteúdos. Conclui-se que, com a continuidade deste projeto, além de minimizar a carência de conhecimentos em matemática básica, sua consolidação, possa trazer benefícios em longo prazo como indicadores de conclusão de cada ciclo na instituição.

Palavras-chave: Matemática. Nivelamento. Ensino.

INTRODUÇÃO

A chegada de um aluno no primeiro ano do ensino médio e, em muitos casos, em uma nova instituição, representa uma mudança significativa na trajetória acadêmica gerando por si só expectativa, ansiedade e outras variáveis que venham a afetar o desempenho acadêmico. Nesse aspecto, Fagundes, Luce e Espinar (2014, pág. 637) afirmam que a transição acadêmica

¹ Artigo resultado de um Projeto de Ensino vinculado ao Edital 04/2018/ REIT - PROEN/IFRO.

² Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Professora EBTT do IFRO- campus Ariquemes. E-mail: julihfurtado21@hotmail.com;

³ Mestre em Matemática, Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Professor EBTT do IFRO- campus Porto Velho Calama. E-mail: francenildo.oliveira@ifro.edu.br;

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional, Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Professora EBTT do IFRO- campus Ariquemes. E-mail: junia@ifro.edu.br;

⁵ Mestranda em Produção Animal pela Universidade Brasil. Professora EBTT do IFRO- campus Ariquemes. E-mail: dilma.araujo@ifro.edu.br.

“é um processo de transformação, que implica descontinuidade na trajetória vital, aspecto que requer ou condiciona uma mudança de conduta, de papéis e/ou de ambiente, e que é mediada por fatores institucionais e sociais”.

Especificamente, no caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, o aluno migra de um sistema de 8 a 10 componentes curriculares no ensino fundamental para 17 ou 18 disciplinas, incluindo as técnicas e básicas. Só essa questão, implica numa mudança de comportamento e ajustamento à nova realidade acadêmica, que nem sempre é percebida e efetivada imediatamente pelos discentes, ocasionando assim, dificuldades principalmente nos primeiros meses do 1º ano letivo.

Tão logo, esta situação pode acarretar retenção de estudantes e baixos índices na conclusão do curso. Como enfatizam Castro e Tavares Júnior (2016) apesar do aumento no número de alunos matriculados no Ensino médio, menos de 60% conseguem terminar esta fase acadêmica.

Além disso, uma variável que aflige em todos os níveis educacionais é a evasão escolar, que, dentre suas nuances na perspectiva da escola, diversos fatores podem estar relacionados à saída/evasão ou à permanência do estudante na escola, por exemplo, a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, e os processos e as práticas escolares e pedagógicas (DORE; LÜSCHER, 2011).

Salienta-se ainda, a carência em experiência em Matemática por muitos jovens de hoje, que a associam negativamente temendo esta disciplina, vendo suas próprias dificuldades de forma constrangedora (FURNER, 2017). Dentre as ações que visam corrigir esse problema, os profissionais de educação sugerem a criação de programas e projetos específicos que aumentem o interesse e a motivação dos alunos e, conseqüentemente, a participação nas atividades acadêmicas e sociais (SOARES et al., 2015).

Partindo deste preceito, no IFRO campus Ariquemes, em 2018, ocorreu a primeira versão do projeto de nivelamento em Matemática (SANTOS et al. 2018), coordenado pelos professores de matemática, com a tutoria de alunos bolsistas e aplicado com estudantes ingressantes dos cursos técnicos integrados em Agropecuária, Alimentos e de Manutenção e Suporte em Informática do IFRO.

O projeto teve como objetivo revisar os assuntos de matemática do Ensino Fundamental para suprir dificuldades apresentadas pelos discentes oriundos desse segmento, de modo a proporcionar melhor embasamento conceitual para o prosseguimento das atividades propostas em seus respectivos cursos, além de minimizar os indicadores de evasão e retenção escolar. A estratégia proposta neste trabalho evidencia melhora significativa no

desempenho acadêmico, onde conseqüentemente os alunos melhoram seus índices, bem como se tornam mais interessados e participativos nas aulas (SOUZA, 2016) e, como salienta Furner (2017) está de acordo com encontrar melhores práticas de ensino em Matemática.

Visando atender o plano de metas do programa de Política De Acesso, Permanência E Êxito Do IFRO (2017), como uma ação pedagógica para busca da melhora no rendimento dos alunos e a redução nos índices de evasão e retenção escolar, se justifica a continuidade da execução deste projeto como um meio de favorecer o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Portanto, optou-se pelos pela continuidade do projeto no âmbito do campus em 2019, pois, verificou-se que tal medida contribuiu para minimizar a carência de conhecimentos em matemática básica.

Sendo assim, este trabalho evidencia os resultados obtidos com o nivelamento em Matemática ocorrido durante o período de 2018 e 2019, com estudantes dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados de Agropecuária, Alimentos e de Manutenção e Suporte em Informática.

METODOLOGIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, foi criado através da Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A referida lei reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFET's, transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O IFRO é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica atuando também na educação básica e superior, na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade.

O IFRO - Campus Ariquemes, advém da transformação da Escola Média de Agropecuária (Emarc), subsidiada pela Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaureira (Ceplac) em 2009, porém iniciou suas atividades em 2010. A área possui 300 hectares e o ambiente é apropriado à produção agropecuária e à instalação do agronegócio, haja vista a qualidade do solo, os índices de precipitação pluviométrica e as reservas naturais existentes.

A sede do Campus localiza-se na Rodovia RO 257, km 13, no sentido Ariquemes a Machadinho do Oeste e possui atualmente 134 profissionais, sendo 73 docentes e 61 técnicos

administrativos e 994 alunos matriculados em cinco cursos técnicos, um superior bacharelado e uma licenciatura.

Atualmente, oferta 09 (nove) cursos, sendo um bacharelado, uma licenciatura, um tecnólogo, um técnico subsequente, um técnico concomitante, um técnico MédioTec, e três cursos técnicos integrados.

Nesse sentido, este artigo resulta de um projeto que se limitou ao trabalho com discentes dos cursos técnicos integrados em Agropecuária, Alimentos e de Manutenção e Suporte em Informática.

Primeiramente avaliou-se o perfil dos estudantes, em que se observaram os índices de evasão e retenção dos estudantes de forma generalizada. Em seguida, tendo como base as metas do Plano de Permanência e êxito da instituição, verificou-se que, uma destas, consistia na execução de nivelamento escolar com o intuito de contribuir para a diminuição destes indicadores.

Tão logo, o projeto de nivelamento escolar em Matemática foi encaminhado para uma seleção junto a Pró-reitoria de Ensino, sendo aprovado.

Os estudantes ingressantes foram convidados a participar tendo como base seu nível de conhecimento em matemática avaliado pelo próprio estudante com apoio dos professores, como também se levou em consideração a nota em Matemática relativa ao primeiro bimestre letivo.

No nivelamento, os assuntos trabalhados, foram conteúdos básicos da disciplina de matemática, exclusivamente do Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir na redução das dificuldades apresentadas pelos estudantes nesta disciplina. Para tanto, foram selecionados 04 (quatro) estudantes colaboradores para auxiliarem os professores como monitores. Estes estudantes foram convidados devido ao seu bom desempenho em Matemática e auxiliaram no assessoramento do projeto.

Os encontros foram divididos por curso, uma vez na semana, no dia em que os estudantes não tinham atividades curriculares obrigatórias, sempre durante o período matutino.

As atividades em cada encontro do nivelamento foram divididas em três partes: as duas primeiras aulas eram destinadas para sanar dúvidas do conteúdo atual da disciplina de matemática por parte dos monitores, que ficavam disponíveis para todos os estudantes, mesmo àqueles que não participavam do nivelamento; a terceira aula era destinada a um dos professores do projeto para explicação de conteúdo determinado previamente com base no cronograma de assuntos definidos em conjunto e, na última aula o professor deixava

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

atividades para fixação (material impresso contendo breve explicação do conteúdo que fora abordado e, no verso, exercícios propostos). Neste momento, os monitores ficavam à disposição dos alunos para auxiliar nos exercícios e tirar dúvidas que surgissem.

Além disso, instituiu-se a realização de reuniões pedagógicas sempre que necessário, para ajustes necessários referentes ao desenvolvimento do projeto, bem como para a parametrização com as necessidades evidenciadas nos conteúdos dos primeiros anos.

Os primeiros resultados parciais do projeto foram apresentados no VI Congresso De Ensino, Pesquisa E Extensão promovido pelo IFRO, por meio de resumo expandido, em que avaliou-se as notas bimestrais dos estudantes e o relato dos participantes sobre a execução do projeto.

Para este artigo, os resultados avaliados se deram a partir do painel de indicadores da Plataforma Nilo Peçanha, por meio de um comparativo exclusivo dos cursos técnicos integrados do IFRO- campus Ariquemes, tendo como anos de referência, o ano de 2017 (dados base para a execução do projeto) e o ano de 2018 (primeiro ano dos indicadores após a inserção do projeto na instituição). Além disso, foram convidados os estudantes para espontaneamente responder um questionário com 04 (quatro) perguntas sobre o projeto, onde puderam apresentar sua percepção sobre mesmo, fazendo sugestões e emitindo seu parecer a respeito das atividades desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Matemática tem gerado dificuldade e ansiedade tanto em estudantes quanto em professores devido a sua complexibilidade e aplicações, principalmente em escolas de nível técnico profissionalizante. É fundamental que os docentes sejam capazes de auxiliar seus alunos de modo encorajador, elevando a confiança destes estudantes em um momento em que tecnologia, ciência e matemática estão interligadas, impactando positivamente na aprendizagem (FURNER, 2017).

Dados da Plataforma Nilo Peçanha, apontaram em 2017, a nível nacional, cerca de 56,41% dos estudantes de curso de nível técnico integrado ao Ensino Médio, concluíam o ciclo. Indicadores estes que envolvem todas as componentes curriculares. Contudo é sabido que a Matemática contribui significativamente para aprovação ou não da maioria dos estudantes. Silva et al. (2016) avaliou o sucesso e fracasso no ensino médio por 15 anos e apontou que é notório que a média dos resultados em matemática piorou nos últimos 15 anos, evidenciando uma redução na taxa de aprendizagem. No IFRO- campus Ariquemes é possível

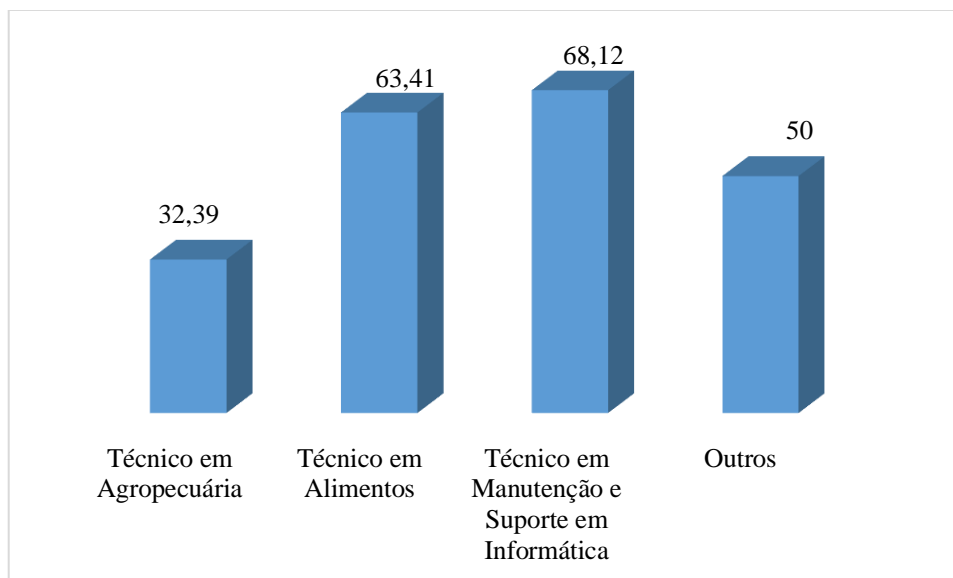
(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

verificar na Figura 1 que, em 2017, a conclusão de ciclo em dois cursos encontrava-se superior a média nacional, no entanto, em um curso, apresentou-se inferior⁶.

Figura 1: Conclusão de ciclo (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2017.



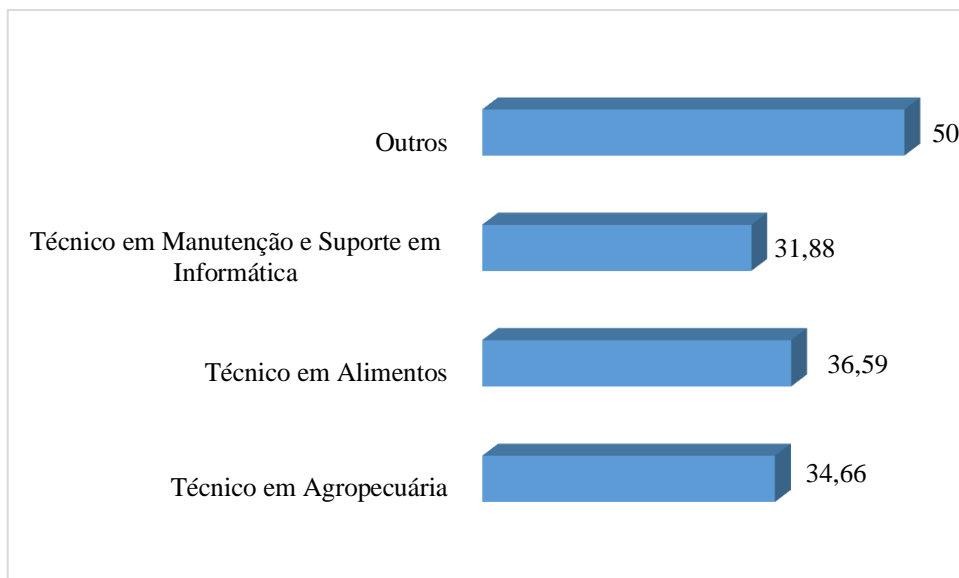
Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

A realidade da educação brasileira está evidenciando um contexto de crise educacional em todos os níveis de ensino, principalmente no Ensino Médio, o que traz à tona a necessidade da reflexão sobre formas de aperfeiçoar a qualidade do ensino, diminuindo a desigualdade em contexto social (FERREIRA, LAUTENTI, ARAÚJO, 2004). Esta característica não se dá apenas no Brasil, Stein (1999, apud FURNER, 2017) afirma que diversos estudos mostram um nível intelectual matemático abaixo do mínimo esperado em estudantes concluintes do ensino médio nos Estados Unidos.

Na Figura 2 é possível observar os indicadores de evasão na instituição. À nível nacional, na mesma categoria de ensino, em 2017 estava em 37,75%.

Figura 2: Evasão de Ciclo (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2017.

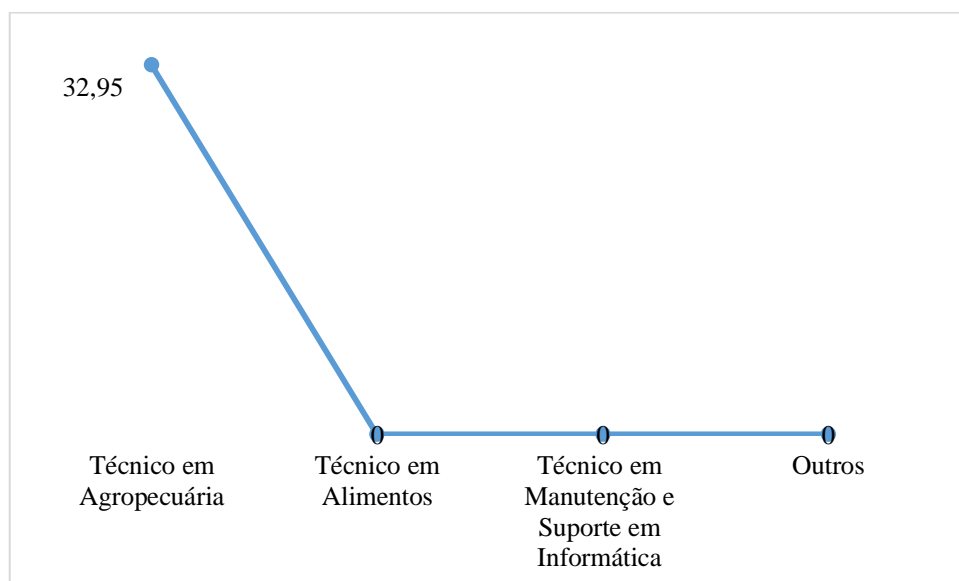
⁶ O curso “Outros” é referente ao curso de Informática, extinto na instituição, substituído pelo curso de Manutenção e Suporte em Informática. Esses dados já não aparecem em 2018, pois se referia exclusivamente a dois estudantes que precisavam concluir o curso.



Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Em relação aos indicadores de retenção, no Brasil em 2017, encontrava-se em 5,85%. O curso técnico em Agropecuária no IFRO – campus Ariquemes apresentou a evasão em 32,95%.

Figura 3: Retenção de Ciclo (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2017.

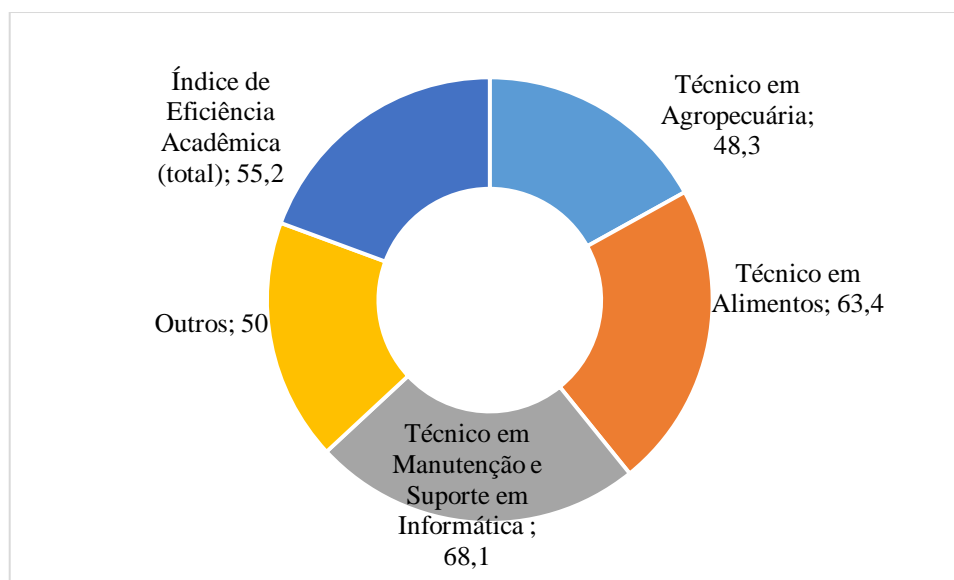


Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Nessa perspectiva, um aspecto citado na literatura e estudado por diversos pesquisadores que justifica tais indicadores, é a deficiência oriunda do Ensino Fundamental, seja ela ocasionada pela falta de compreensão em leitura, que direta ou indiretamente interferem na aprendizagem de diferentes conteúdos escolares, que no contexto da matemática facilitaria no raciocínio analógico e o analítico (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2018), ou por outro lado, pela deficiência acumulada ou baixo desempenho no aprendizado da matemática, em que autores indicam diversos fatores: hábito dos alunos não fazerem regularmente as tarefas escolares deixadas para casa (ANDRADE; BRANDÃO; MARTINS, 2017); a bagagem cultural dos discentes, que muitas vezes é insuficiente para conseguir acompanhar um estudo (DRANKA, 2016); a instituição de ensino que não apresenta projetos que estimulam o aprendizado (BESSA, 2007); falta de compreensão de determinados conteúdos e ao esquecimento de conteúdos trabalhados anteriormente (PACHECO; ANDREIS, 2018), dentre outros.

De modo geral, na Figura 4, pode-se observar o índice de eficiência acadêmica dos cursos técnico integrados. O curso de Manutenção e Suporte em Informática se sobrepõe aos demais.

Figura 4: Eficiência acadêmica (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2017.

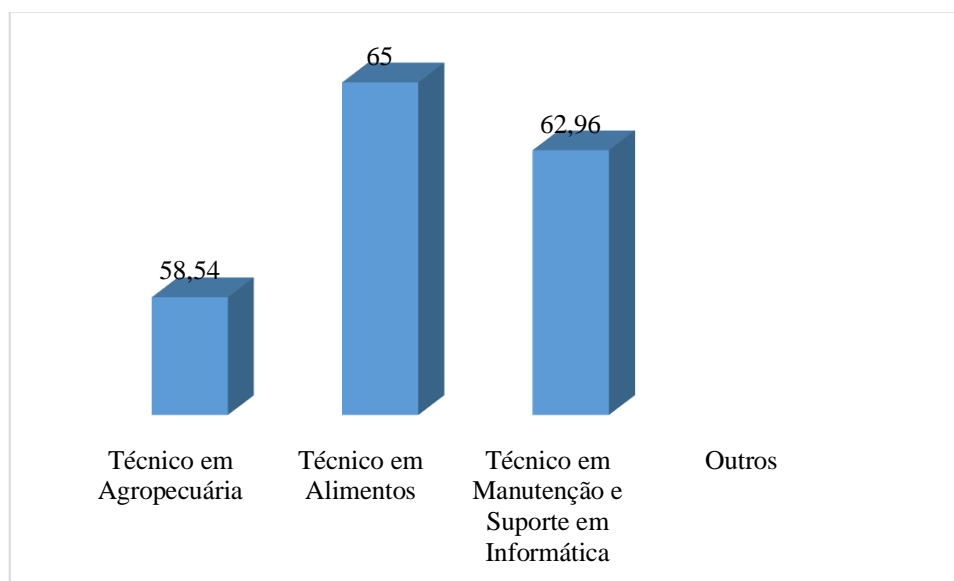


Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Tendo em vista tais indicadores, os resultados apresentados no ano de 2018, são posteriores ao nivelamento. Tais indicadores evidenciam ligeira melhora em relação ao ano de

2017. Na Figura 5 são mostrados os índices de conclusão de ciclo com aumento destes nos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Alimentos.

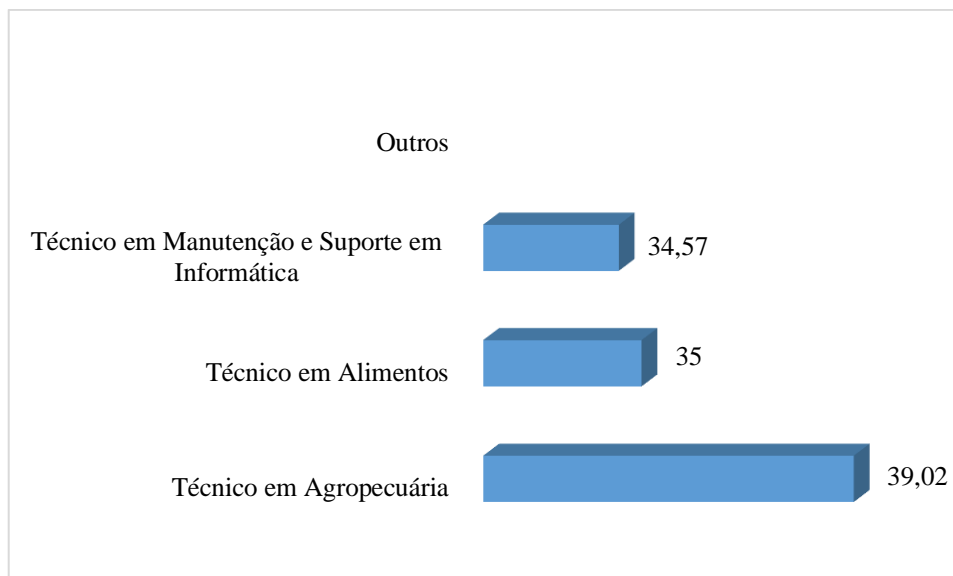
Figura 5: Conclusão de ciclo (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2018.



Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Nunes (2015) afirma que o nivelamento possibilita a diminuição dos índices de repetência e evasão, além de que “a confiança e a capacidade de um aluno em fazer matemática e aplicá-las as habilidades em diversos contextos são essenciais para o sucesso; portanto, nossos jovens precisam estar bem preparados para fazer a matemática do século XXI” (FURNER, 2017). Os índices de evasão por curso no campus, são mostrados na Figura 6. A média nacional em 2018 ficou em 36,55%.

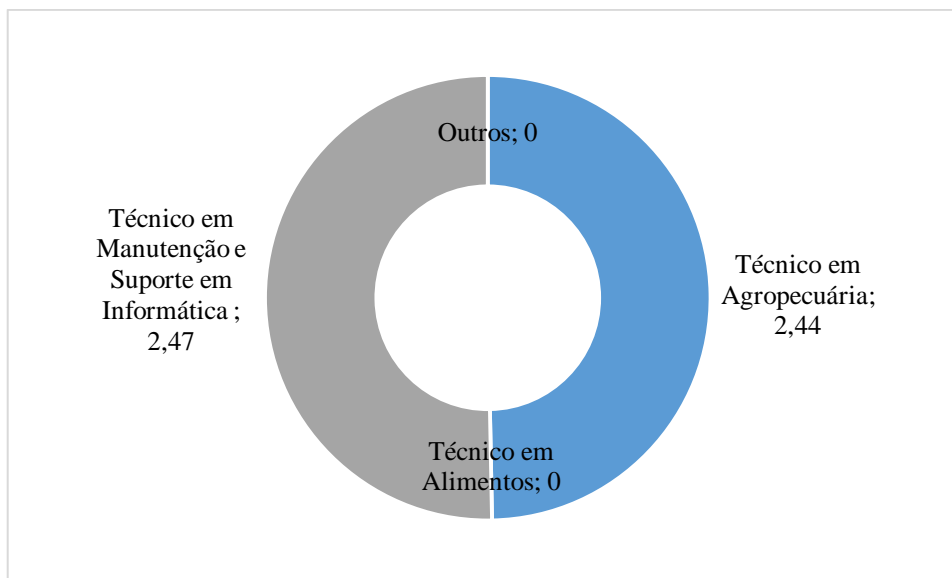
Figura 6: Evasão de Ciclo (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2018.



Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Diversos pesquisadores discutem a eficiência do projeto de nivelamento sobre diversos aspectos, por exemplo, Santomauro e Braga (2008) afirmam que além de ajudar na redução da repetência traz também uma economia ao sistema educacional. Para Oliveira e Cruz (2016) o reforço escolar é um grande aliado para o ensino, pois, permite a instituição realizar um atendimento mais individualizado e, de certa forma, diferenciado, conhecendo melhor cada particularidade dos alunos. Nesse sentido, a melhor redução observada foram os índices de retenção em relação ao ano anterior, que podem ser observados na Figura 7.

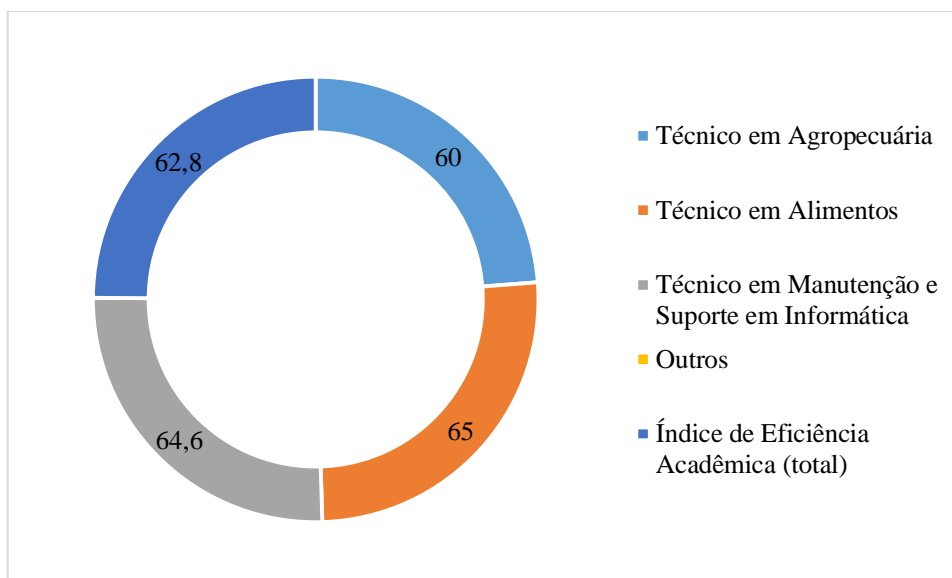
Figura 7: Retenção de Ciclo (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2018.



Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Em termos totais, os índices de eficiência acadêmica evoluíram positivamente em um ano. Estavam em 55,2% em 2017 e subiu para 62,8% em 2018, ficando acima da média nacional que é de 61,5% nesta modalidade de ensino (Figura 8).

Figura 8: Eficiência acadêmica (%) dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2018.



Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Em termos totais, o IFRO- campus Ariquemes encontra-se acima da média nacional, além de superar seus próprios indicadores do ano anterior, conforme dados mostrados na Tabela 1.

Tabela 1: Índice de Eficiência Acadêmica em termos totais dos estudantes de nível Técnico Integrado do IFRO Campus Ariquemes- 2018

Eficiência acadêmica total	62,80%	61,5% ⁷
Conclusão de ciclo	61,58%	58,32%
Evasão de Ciclo	36,45%	36,55%
Retenção de Ciclo	1,97%	5,14%

Fonte de dados: Plataforma Nilo Peçanha

Além destes dados, os estudantes foram convidados a emitir seu parecer sobre o projeto. Todos que se propuseram a responder relataram uma visão positiva do projeto, enfatizando melhora cognitiva e no desempenho escolar, como também fizeram sugestões para que o mesmo corra mais vezes na semana contemplando também outros assuntos específicos da série em que fazem parte. Estes resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2: Opinião dos estudantes participantes em relação ao projeto de Nivelamento em Matemática.

Estudante	Percepção em relação ao projeto	Relato	Sugestão	Dimensões em que o projeto contribuiu
1	Positiva	"Ele foi bom principalmente na matemática básica onde muita coisa eu já tinha esquecido".	"Pode ter mais veze e não só para o 1º ano do EM".	Cognitiva e melhora no desempenho escolar.
2	Positiva	"Foi muito bom pra me fazer aprender, relembrar ou até mesmo aprender alguns conteúdos anteriores".	"Pode ser disponibilizado em mais horários".	Cognitiva e melhora no desempenho escolar.
3	Positiva	"Me ajudou muito na realização das minhas atividades e provas. Foi muito bom para conhecer novas pessoas também".	"Pode ser realizado em mais horários e mais pessoas para auxiliar".	Cognitiva e melhora no desempenho escolar.
4	Positiva	"Contribuiu para meu desempenho em conteúdos onde eu apresentava muita dificuldade".	"Acredito que pode ser desenvolvido mais vezes por semana".	Cognitiva e melhora no desempenho escolar.
5	Positiva	"A minha percepção do projeto foi ativa e ajudou bastante no meu rendimento escolar, na resolução de dúvidas e no meu comportamento quanto estudante".	"Mais tempo de disponibilidade do projeto do Nivelamento com os alunos".	Melhora no desempenho escolar.

⁷ Esta coluna refere-se aos índices a nível nacional para esta modalidade de ensino no ano de referência de 2018.

6	Positiva	"Foi de grande aprendizado".	"Ser realizado com mais frequência".	Cognitiva.
7	Positiva	"Eu aprendi conteúdos que tinha dificuldade".	"No meu ponto de vista nada pois ele está nos ajudando no que nós estamos estudando".	Melhora no desempenho escolar.
8	Positiva	"Foi bom, melhorei mais nos estudos".	"Assuntos do Ensino Médio".	Melhora no desempenho escolar.
9	Positiva	"Significioci melhorias no meu aprendizado na matéria de Matemática".	"Não sei opinar".	Melhora no desempenho escolar.
10	Positiva	"O nivelamento me ajudou muito com minhas provas".	"Seria interessante ter aula com mais professores diferentes".	Cognitiva e melhora no desempenho escolar.
11	Positiva	"Me ajudou bastante por me fazer lembrar questões simples do passado".	"Trazer atividades que estamos tendo dificuldades hoje, revisando a matéria que está sendo disciplinada".	Cognitiva.

Fonte de dados: Dados da pesquisa.

Pode-se afirmar desse modo que a implantação do nivelamento no IFRO – campus Ariquemes veio como forma de reforço da aprendizagem, além de estar em acordo ao PAPE - Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, 2018) cujo objetivo é “Oportunizar o acesso e ampliar as condições de permanência e êxito dos estudantes do IFRO, contribuindo para a promoção da equidade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas (...)” e especificamente promover condições para o acesso, à permanência e o êxito dos estudantes, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a missão de “Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável” prevista no PDI 2019-2022 (IFRO, 2018), o IFRO por meio do Programa Permanência e Êxito no IF Rondônia, que evidenciou a educação profissional com alto índice de evasão e retenção escolar, a partir de recomendações da Secretaria de Educação

Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), definiu um plano de estratégias para estabelecer possíveis soluções para este problema.

Além dos programas de estímulo à permanência amparada pela Política de Assistência Estudantil do IFRO, diante da responsabilidade firmada com a sociedade, o IFRO propôs no Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, devido ao baixo rendimento dos discentes ingressantes dos cursos de nível técnico integrado, “aulas de reforço/ nivelamento para os alunos com lacunas de aprendizagem e pré-requisitos para acompanhar o ensino médio” no intuito de melhorar o desempenho acadêmico.

Dentre os fatores individuais apontados, foi comprovado o não domínio de conteúdos essenciais para a aprendizagem na disciplina de Matemática. Nesse sentido, a ação proposta aos campi fora submeter projetos voltados para organização e metodologias de estudo e nivelamento e monitoria.

Tão logo, o projeto de ensino tendo como base o nivelamento em Matemática executado no IFRO – campus Ariquemes objetivou proporcionar aos estudantes a oportunidade de minimizar a carência de conhecimentos em matemática básica por meio da revisão dos assuntos de matemática trabalhados no Ensino Fundamental, a fim de suprir dificuldades apresentadas pelos discentes oriundos desse segmento, de modo aprimorar o embasamento conceitual para o prosseguimento das atividades propostas em seus respectivos cursos nas séries subsequentes, além de contribuir na melhora dos índices de aproveitamento dos estudantes minimizando os indicadores de evasão, retenção escolar e conclusão em cada ciclo anual de ensino.

Uma das estratégias adotadas no projeto foi a inclusão de estudantes de séries mais avançadas, como monitores das aulas de nivelamento, fato este que possibilitou a socialização e contribuição no processo de aprendizagem, como também aperfeiçoou o desenvolvimento cognitivo por parte dos monitores, que de acordo com LIMA et al. (2016) “os discentes envolvidos passam a ter melhor conhecimento e domínio sobre os conteúdos”.

Os resultados apontados apresentam melhora considerável principalmente nos indicadores de retenção dos estudantes. Isto salienta a efetividade do projeto aplicado, pois os momentos oportunizados durante o nivelamento sinalizam o comprometimento, seriedade e responsabilidade do estudante diante da disciplina de matemática. Como sugere Furner (2017) “Os educadores, juntamente com a sociedade como um todo, precisam se esforçar para criar jovens matematicamente alfabetizados e confiantes para o novo milênio”.

Desse modo, estima-se que a continuidade do projeto possa contribuir não só motivando os estudantes como também encorajá-los em suas rotinas de estudo e

aprendizagem. Além disso, espera-se que a relação com a Matemática seja de maior apreço, aprimorando o conhecimento e melhorando o próprio desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D.; BRANDÃO, B. M. S.; MARTINS, A. B. T.; Características comuns entre alunos com baixo desempenho em matemática na Prova Brasil de 2011: um estudo logístico. Revista Paranaense de Educação Matemática, v.6, n.10, p.204-222, jan.-jun. 2017.

BESSA, K. P. Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: < <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/KarinaPetriBessa.pdf> >. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - Dúvidas. Brasília: 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_08 >. Acesso em: 7 de maio de 2019.

CASTRO, V. G.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080> >. Acesso em: 7 de maio de 2019.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, v.41, n. 144, p. 772-789, 2011.

DRANKA, M.I. B.; RIBEIRO, R. M.; MACHADO, V. R.; SILVA, C. N. N. Entre a teoria e a agonia: causas da evasão no ensino superior na percepção de especialistas e alunos. II Workshop Nacional sobre Evasão na Educação Profissional Técnica e Tecnológica: da compreensão ao enfrentamento. Brasília: IFB, 2016. Disponível em: < <http://ocs.ifb.edu.br/index.php/7forumepti/workshopevasao/schedConf/presentations> >. Acesso em 13 mar. 2019.

FACULDADE PROMOVE. Projeto Institucional De Nivelamento. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: < http://faculdadepromove.br/setelagoas/arquivos_up/documentos/Regulamento%20do%20Nivelamento.pdf >. Acesso em 12 mar. 2019.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, v.22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014.

FERREIRA, A. M. M. P.; LAURENTI, F.; ARAÚJO, S. T. Programa de Nivelamento de Matemática. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, XI, 2008. Salvador- BA. Anais. Salvador- BA: ABED, 2004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/151-TC-D2.htm> >. Acesso em: 10 mar. 2019.

FURNER, J.M. (2017). Teachers and Counselors: Building Math Confidence in Schools. European Journal of STEM Education, 2(2), 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.20897/ejsteme.201703>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

IFRO. Plano de desenvolvimento institucional: 2019-2022. 2018. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf>. Acesso em 13 mar. 2019.

IFRO. PAPE - Política de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. 2018. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=873&Itemid=11>. Acesso em: 13 fev. 2019.

LIMA, D. M. ; BLASS, L. ; BIHAIN, A. L. J. Nivelamento em matemática: uma reflexão sobre a formação acadêmica. In: 8º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016, Uruguaiana. Universidade Federal do Pampa, 2016.

NUNES, F. A. Aprendizado e permanência no ensino superior: cursos de nivelamento para discente do campus de Cametá/UFPA - Brasil. Cuadernos de Educación y Desarrollo , v. 1, p. 1-14, 2015.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. Paidéia, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008.
OLIVEIRA, J. C.; CRUZ, M. A. S. Reforço escolar: um aliado para o ensino. In XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5575_3563_ID.pdf>. Acesso em 14 mar. 2019.

PACHECO, M. B.; ANDREIS, G. S. L. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Revista Principia, v. 1, n.38, p. 105-119. 2018.

Painel de Indicadores. SISTEC: 2017. Disponível em: <painel.ifro.edu>. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de ago. de 2019.

POLÍTICA DE ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DO IFRO. Ministério Da Educação Instituto Federal De Rondônia. Porto Velho, 2017. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/images/ConsultaPublica/Minutas/Minuta_Pol%C3%ADtica_de_Acesso.pdf>. Acesso em: 13 de mar. de 2019.

SANTOMAURO, B.; BRAGA, E. Como não deixar ninguém para trás. Revista Nova Escola. Setembro de 2008. Disponível na em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2948/como-nao-deixar-ninguem-para-tras>>. Acesso em 14 mar. 2019.

SANTOS, E. R. M.; STEDILE, L. G.; COELHO, G. P. M. R.; SANTOS K. M I.; OLIVEIRA, F. C.; FURTADO, J. H. PIRES JÚNIOR, W. J. Nivelamento escolar de matemática aplicado a discentes das turmas de 1º ano dos cursos técnicos integrados. VI CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Porto Velho, 2018.

SILVA, Patricia Borges Coutinho da; REZENDE, Nayane Caldeira; QUARESMA, Teresa Cristina Correia and CHRISPINO, Alvaro. Sobre el éxito y el fracaso en la escuela secundaria en 15 años (1999 e 2014). Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2016, vol.24, n.91, pp.445-476. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200009>.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. S.; NÓBREGA, M. C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

SOUZA, P. A. Projeto de Nivelamento em Matemática Básica. In IV Semana das licenciaturas. Campos-RJ. 2016. Disponível em: <
<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/semanadaslicenciaturasarticle/download/8999/6629> >. Acesso 13 Mar. 2019.

NOVAS TECNOLOGIAS, *BULLYING* E EMPODERAMENTO: O USO DE *QR CODES* PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS DE LEITURA E AS RELAÇÕES SOCIAIS EM AMBIENTE ESCOLAR

Gilmar Bueno Santos¹
Daiana Lima de Araújo²
Gildeane de Almeida Pereira³

RESUMO

As novas tecnologias de comunicação têm delineado as interações sociais cotidianas entre os jovens tanto em ambientes virtuais quanto em ambientes escolares, uma vez que são permeadas por relações de poder que, de certo modo, favorecem o surgimento do *bullying*. Em se tratando da presença do *bullying*, destaca-se que o estabelecimento de relações de poder permeadas por preconceitos e estigmas, ou seja, aspectos reducionistas (não pluralistas e não multifacetados), interferem, significativamente, na construção da identidade dos adolescentes e, crucialmente, em seu desempenho escolar, em suas relações afetivas e sociais (impactos físicos, psicológicos, social e cognitivo). Essas constatações foram primordiais para elaborarmos uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com o objetivo de reesignificar as práticas de leitura e as relações sociais em ambiente escolar, a partir do uso de *QR Codes*. O estudo foi realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Maranhão. Foram utilizados como referencial teórico ROJO (2009), STREET (2014), COSSON (2018), BERTH (2018), dentre outros. Assim, intentou estimular a criação e o fortalecimento de estratégias de resistência e de empoderamento junto aos jovens como formas de modificar os processos estigmatizadores que estão enraizados no cotidiano juvenil e em suas interações sociais. Observamos que o uso de novas tecnologias de comunicação como recursos pedagógicos em ambiente escolar contribuíram para o desenvolvimento das estratégias de leitura e, significativamente, proporcionou o empoderamento, o (re)conhecimento da diversidade, superando-se preconceitos, enfim, combatendo a ação estigmatizadora, transformando as estruturas sociais que a suscitam e a perpetuam.

Palavras-chave: Letramento literário. *Bullying*. Tecnologias. *Qr Code*. Empoderamento.

INTRODUÇÃO

Diante o advento das novas tecnologias digitais, e assim, o surgimento de variados meios de comunicação e interação social, acarreta-se uma preocupação por parte dos

¹ Professora da Rede Municipal de Açailândia estado do Maranhão. Tutora presencial curso de Letras- Faculdade Federal do Maranhão- Universidade Aberta do Brasil- UAB. Mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), bolsista da CAPES, e-mail: daiana.lettras@hotmail.com

² Professora da Rede Municipal de Açailândia estado do Maranhão. Tutora presencial curso de Letras- Faculdade Federal do Maranhão- Universidade Aberta do Brasil- UAB. Mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), bolsista da CAPES, e-mail: daiana.lettras@hotmail.com

³ Professora da rede municipal de Vila Nova dos Martírios, estado do Maranhão. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Antônio Propício (FAPAF), e mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), e pesquisadora bolsista da CAPES, e-mail: gildeaneapostolo@gmail.com

educadores em como favorecer o ensino da língua materna diante tais eventos interacionais. Ademais, partindo da pluralidade de letramentos que tange os contextos sociais de leitura e escrita, percebe-se que é possível agregar as práticas de multiletramentos vivenciadas pelos alunos ao exercício do letramento escolar.

Outrossim, vê-se que os novos estudos de letramento têm levado a novas concepções de leituras e escritas. Desse modo, falar de letramento implica a compreensão de competências e habilidades sociais, bem como o uso da escrita e da leitura nos mais diversos contextos. Pois, “Tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido” (STREET, 2014, p.37). Por isso, a relevância de associar não somente os saberes formativos de uma classe hegemônica, mas também associar ao ensino escolar, os saberes sociais do cotidiano do educando. Quer dizer, trazer para dentro do universo escolar a heterogeneidade das práticas sociais aliada a heterogeneidade das identidades, significa visualizar a diferença não como sinônimo de indiferença, e sim um espaço coletivo de interações-dialógicas vivenciadas pela pluralidade de identidades.

Nessa perspectiva, o referente artigo surge a partir da nossa inquietação diante as práticas arcaicas de leitura na escola e principalmente nas diversas possibilidades de desenvolvimento das competências leitoras por meio dos recursos digitais. Ademais, as “[...] concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, [...], a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento.” (STREET, 2014, p. 121). Neste sentido, preocupou-se também em contribuir na formação dos sujeitos, principalmente na construção de identidades e no fortalecimento do empoderamento, visto que, nos últimos tempos a sala de aula tornou-se palco para diversas violências ora verbais, ou físicas, principalmente devido atitudes preconceituosas e racistas.

Pois, de fato, o que prefigura a sociedade atualmente no contexto social e escolar, são práticas envolvidas à propagação de estereótipos constituindo o sujeito que está a margem, como o diferente, o que acarreta segregar e reforçar ainda mais os estigmas consolidados na pirâmide social. E este, torna-se um indivíduo a desconhecer sua real potencialidade, auto definindo-se como inferior aos outros ditados como “normais” pelo corpus social. Porém, este trabalho, através das práticas de leituras, possibilita a promoção da autorreflexão a respeito não somente da linguagem, mas de si e do outro como parte significativa de uma realidade concreta e simbólica, a auxiliar na construção ou reestruturação identitária do sujeito-

educando. “Isso implica, em primeira instância, desenvolver respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e autônomo sobre a prática local.” (STREET, 2014, p.59)

Por esse ângulo, este trabalho objetivou delinear uma proposta de intervenção em práticas de leituras com o uso do aplicativo Qr Code, código de barras em 2D, em uma escola pública do município de Açailândia- MA. Destarte, o propósito da pesquisa é também transformar o espaço digital, essencialmente, o aparelho de celular, que são tão utilizados pelos adolescentes, como ferramenta de ensino da leitura. Não obstante, a leitura será utilizada como método para estimular a criação e o fortalecimento de estratégias de resistência e de empoderamento junto aos jovens como formas de modificar os processos estigmatizadores que estão enraizados no cotidiano juvenil e em suas interações sociais.

[...] o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181)

Este artigo está dividido em seções, partindo da introdução que ressalta os objetivos propostos desta discussão, bem como, posteriormente um estudo sobre os conceitos multiletramentos atrelados às práticas de leitura em sala de aula. Em seguida, será discutido as contribuições da leitura como forma de empoderamento na construção de identidades dos alunos. No decorrer do trabalho, será abordado o aplicativo Qr Code como instrumento pedagógico para as aulas de leitura. Por fim, será apresentado as descrições da oficina trabalhada, bem como, discussões e análises do trabalho da ferramenta Qr Code como estratégia para as práticas de leitura, e na formações de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

1. OS MULTILETRAMENTOS E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE LEITURAS EM SALA DE AULA

Partindo do pressuposto do letramento como prática social do uso da escrita, constata-se que essas práticas reintegram vários espaços e contextos. Diante disso, seria impossível falar do letramento como fenômeno singular e igualitário, logo, diversos são os costumes, práticas e realidades de um sujeito social imerso a esse fenômeno.

Ademais, tenhamos como exemplo, um sujeito que frequenta várias agências de letramento, exemplo, a escola, a família, os amigos na rua, a igreja, dentre outras em que cada uma delas oferece competências e habilidades distintas. Com isso, a expressão “letramento”, ganha

pluralidade, “letramentos”, devido à gigantesca massa de unidades dominantes de letramento.

Diante tal discussão, Rojo (2009) complementa que:

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos de letramento (NEL/NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 102)

Assim, constata-se que os multiletramentos encaixam-se na soma de atividades sociais e culturais de um indivíduo, em que essa variedade de práticas determina os conceitos de letramentos múltiplos dentro de uma composição vasta de textos interativos, que permeiam no meio social. Rojo (2012) aponta algumas características dos multiletramentos:

- a) Eles são interativos; mais que isso, são colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23)

Desta forma, os multiletramentos são interativos, pois, o indivíduo está sempre em interação com o meio em que vive e assim sendo, com os interlocutores que o rodeia. Além disso, os multiletramentos podem ser considerados híbridos devido à mestiçagem de gêneros, de textos, de culturas, de linguagens e mídias. Logo, vê-se que na contemporaneidade estamos imersos a uma gama de textos que podem ser verbais, auditivos, visuais, imaginários, digitais, em que essa multiplicidade de textos corrobora para o exercício da comunicação e interação social.

Ferrezezi Jr. e Carvalho (2017, p. 23) salientam para o grande problema da educação de língua materna, visto “quando a escola se preocupa em alfabetizar e ponto final, o processo mais amplo de interação com os textos, tanto orais quanto escritos, deixa muito a desejar”. Atualmente, não se ensina a ler de verdade, a conhecer a multiplicidade de formas e constituições textuais que cercam o cotidiano do aluno, ora, o que se ensina na escola distancia muito do contexto de vida dos discentes.

A leitura em sala de aula é por vez uma atividade massacrante, monótona, que para o aluno não faz sentido algum, tornando a aula de português um caos para a vida escolar dos discentes. É preciso que a escola se posicione diante desses novos textos emergentes e os configurem dentro do contexto de aprendizagem dos estudantes. Não obstante, é preciso aprofundar nos conhecimentos adquiridos pelos alunos, visando compreender a relação dos estudantes com essa multiplicidade de práticas sociais e culturais interligadas ao contexto dos gêneros textuais, digitais, discursivos, midiáticos, etc. de acordo Rojo

“Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’),

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p.8)

Nesse aspecto, a autora salienta para um trabalho voltado para o conhecimento prévio dos alunos, tendo como referência, o contexto social em que estão inseridos esses educandos. Ainda mais, ressalta que trabalhar com multiletramentos significa oportunizar estratégias de imersão desses novos gêneros já titulados pelos alunos ao letramento escolar. Não obstante, é preciso que a escola priorize o ensino de leitura, e que portanto, a leitura faça parte do cotidiano didático, e prioritariamente das aulas de Língua portuguesa. Visto que, muitas vezes, o ensino se concentra num padrão que “[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-a progressão, civilização, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

De acordo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 50), “[...] a escola não é o local de algumas leituras: é o local de todas elas, desde a leitura do mundo até a leitura mais estrita da palavra, tudo é de interesse da escola.”, isto é, é na escola que se aprende sobre o mundo, é nela que se formam cidadãos preparados para atuarem em sociedade, nos diversos contextos de usos da língua.

A leitura edifica o homem, transforma uma sociedade, forma seres humanos mais críticos e reflexivos quanto ao mundo que vivem. Lerner (2002 p. 28) diz que o maior desafio da escola “[...] é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária”. E para isso, é essencial que o ensino de leitura nas escolas saia dos textos mesquinhos constituídos no livro didático, das práticas mecânicas de leitura seguidas de atividades massacrantes e, passe a valorizar textos que são do convívio dos alunos, que elucidem momentos de deleite, e principalmente que favoreça o contato com os mais diversos textos existentes na sociedade.

Silva e Martins (2010, p. 30) afirmam que “[...] há que se considerar a diversidade de suportes de textos com os quais nos defrontamos nas sociedades letradas Contemporâneas”, não basta apenas conhecer o código, é preciso ir muito além, é preciso que a leitura abra janelas para o mundo e para a vida dos discentes. Nesse aspecto, vê-se que o ensino dos multiletramentos conglobera com as variadas práticas de leitura e escrita existentes em uma sociedade. Terzi (2007) declara que:

As práticas de letramento estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais e de poder, e é nesse contexto que devem ser compreendidas, entendendo-se aqui por contexto a organização das

relações familiares, os sistemas conceituais, as estruturas políticas, os processos econômicos etc. e não apenas as situações de interação. (TERZI, 2007, p. 169)

Desse modo, é essencial que as instituições de ensino compreendam todo o universo do aluno, bem como, quais agências de letramento ele tem frequentado, para assim, fomentar uma educação linguística letrada pautada no ensino das múltiplas composições do letramento, através de práticas significativas de leitura. Outrossim, é preciso que o texto seja objeto de ensino para as aulas de Língua Portuguesa, e que esse texto faça sentido para o aluno, e ao mesmo tempo contribua para a formação do sujeito, trabalhando questões de valorização de identidades silenciadas; fortalecendo assim, o empoderamento dos indivíduos participantes.

2. EMPODERAMENTO: A LEITURA COMO ESTRATÉGIA PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A sociedade subjugada em patamares superiores e inferiores vêm construindo ao longo de suas intermediações, práticas formuladas dentro de um padrão, paradigma este, preceito para avaliações se as convenções ou cultura a qual você se insere é dita como reconhecida ou ignorada. O corpo social produz perspectivas alusivas ao sujeito que se encontra em pleno exercício do que é estabelecido em convívio com o discurso do dominante.

E por mais que o discurso do dominante negue a divisão existente e mantida por eles entre os povos, sabe-se que a cultura “padrão”, do que é aceito como verdadeiro para ser desestruturada, torna-se compulsório considerar como válida qualquer cultura, crença ou raça. Sem distinção desta ou aquela como inferior, ou não aceita. Pois, o que de fato qualifica o sujeito é assumir suas características como verdadeiras, aceitá-las, sobre quaisquer concepções hegemônicas presente em seu meio social.

E ser um sujeito despossuído de valores e preceitos pré-estabelecidos no lócus social, é ter consciência de sua heterogeneidade, ter percepção de “Ser” sujeito, quer dizer, pertencimento do seu lugar de fala. Reconhecer-se e assumir-se como possuidor de uma identidade. Lugar de fala no sentido do contexto social no qual o sujeito participa, ou seja, o lócus coletivo do qual este exerce fundamentalmente seu papel social como indivíduo-sujeito-cidadão⁴.

⁴ Refere-se a um indivíduo que tem seu poder de fala exercido em sociedade, ou melhor, sujeito este que se reconhece integrante do seu lócus e executa suas atividades e seu conhecimento no seu espaço social, sendo auscultado e atuante, ou seja, pleno em possibilidades.

E este sujeito de alguma forma, não exerce efetivamente práticas em sociedade, ou não reproduz ou produz sua fala, ou melhor, este sujeito à vista disso tem forma desconhecida. Alguém invisível perante a sociedade por falta de representação. Representatividade esta, com base na sociedade dominante, nos padrões estabelecidos, nas crenças julgadas assertivas, nos comportamentos submetidos como normas ou ainda com base no gênero ou raça ditada com alicerce em referências únicas.

Tal conclusão é perceptível em comparações básicas e rotineiras em uma sala de aula. Numa análise comportamental entre alunos, percebe-se entre eles um abismo que prefigura o “tirar a máscara”. Pois, a maioria deles tem medo de se expor, eles desconhecem seu potencial. Visto que, durante quase todo o processo escolar deles, estes foram condicionados a uma posição social que não eram deles. A uma raça, uma cor, gênero e cultura que difere de tudo que eles vivenciam. E tal posicionamento, torna o aluno, um sujeito que ele nunca irá ser. Pois a escola, infelizmente muitas vezes provoca o apagamento de um sujeito que teria todo potencial de crescer intelectualmente e culturalmente em sociedade.

E para validar tal teoria nos revestimos de algumas práticas de leitura simples, cotidianas, mas pautadas no alicerce do sujeito e sua identidade, sujeito e sua integração, sujeito e a sociedade; e por fim o sujeito empoderado. E toda temática abordada, interligada a temas da vida social deles. Além, de promover a interação entre gêneros do dia a dia deles (definido por Bakhtin (1997) de gênero de discurso primário), com os gêneros que circulam dentro do contexto escolar (gênero de discurso secundário).

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.” (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Da mesma forma, Ribeiro (2017) argumenta as relações tendenciosas que incorpora o povo, e enfatiza a natureza de lugar de fala em comparação aos sujeitos que estão à margem, que de alguma forma são impedidos, impossibilitados de exercer-se como sujeitos em seu gozo pleno como cidadão, quer dizer, um sujeito que não se reconhece no processo constitucional em sociedade, o sujeito que é deixado de fora, em que sua voz não se concebe ou identifica como axiomática. E a escola é o lócus-possibilidade de transformação desse aluno em indivíduo-sujeito-cidadão, espaço favorável ao desenvolvimento das competências do educando “[...] como território de reconfiguração de identidade e de reconstrução de relações sociais.” (Jovino, 2006, p. 83).

[...] é possível falar de lugar de fala a partir do feminist standpoint: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias

desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras mas de poder existir. Pensamos no lugar de fala como refutar historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (Ribeiro, 2017, p. 66)

E pôr em atividade o posicionamento sociocultural do aluno, a declarar-se como um indivíduo-sujeito-cidadão com direito a voz e lugar, manifesta-se somente se, este sujeito, em seu lócus-coletivo tenha construído seu empoderamento quanto a sua representatividade e de seu povo. E como cita Almeida acerca dos princípios de Spivak (2010) não se auferesse esse objetivo apenas a promover discussões ou fazer referência acerca do subalterno ou marginalizado⁵, pois, “[...] nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja imbricado no discurso hegemônico.” (p. 14).

Posto que a lógica a qual se assume, seja que um indivíduo não pode identificar-se como o outro, ou desenvolver posições como outrem sem que este se constitua no processo do outro. Segundo a autora, o teórico Spivak articula que o indivíduo não pode falar ou exercer discursos ou ações como se o outro fosse; em razão do seu contexto ser *sui generis* àquele do marginalizado. A colocar em prática determinado processo, com efeito, só estaríamos a retratar uma reprodução das “[...] estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. [...]” (p. 14).

Por isso, através das práticas de leituras desenvolvidas, o aluno antes encontrado em um universo silenciado para ele, agora, com um espaço de empoderamento para si, reestrutura-se em prol do seu reconhecimento como sujeito autônomo e consciente dos textos (dialogismo); em que o texto em diálogo com este, conecta-se resultando não em sua invisibilidade, mas contemplando este num espaço interativo em seu pleno exercício de lugar de fala, visto que, os textos estarão entrelaçados ao aspectos sociohistórico e cultural do educando.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181).

⁵ Diferente de Spivak (2010) que faz distinção em relação aos termos marginalizado e subalterno, este trabalho utiliza-as como sinônimos. Nesta pesquisa, o significado carrega referências simbólicas que direciona aos sujeitos que de alguma forma são excluídos como pertencentes de um lugar de fala na sociedade.

Este trabalho, nada teria valia se não houvesse a proposta de fazer o sujeito, sentir-se capaz. Empoderá-los de seus conhecimentos com a pretensão que alcance situações que exerça suas práticas sociais – de que seja apto a enfrentar os pensamentos do colonizador. Neste caso, como afirma Almeida em relação à concepção de Spivak (2010), “[...] a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela faça, possa ser ouvido (a).” Isto é, “[...] criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido.” (p. 16-17)

A este respeito, como afirma Ribeiro (2017) “[...] trazer a tona essas identidades passa a ser uma questão prioritária.” (p. 42). É substancial a proposta deste trabalho, uma vez que, a propagação dos estereótipos não existe apenas no espaço físico, mas também, se propagam no meio digital. E sem oferecer nenhum tipo de questionamentos estigmas são cada vez mais fortalecidos e espalhados no meio social do educando. Por isso, a pesquisa ancora do mesmo modo, seu espaço de aprendizagem no espaço midiático, por sua tamanha aceitação pela sociedade, inclusive, espaço frequentemente vivenciado pelo educando. Lócus que se propaga continuamente a imagem do marginalizado ou subalterno como um não sujeito, indivíduo que merece ser ridicularizado ou menosprezado.

Destarte, as práticas de leituras foram utilizadas para alterar as identidades que perpassam a invisibilidade no contexto escolar; como forma de provocar reflexão quanto aos sujeitos que são empregados na construção do fortalecimento dos preconceitos, e a consolidação dos estigmas cristalizados no meio social. Associações essas encadeadas utilizando a imagem do homoafetivo, do negro, da prostituta, do índio, do usuário de drogas, dos padrões de beleza, da pobreza, etc., como o diferente, o excluído. Além, de torná-los conscientes de suas potencialidades, seja intelectualmente, ou quanto sua cultura, religião, cor ou raça. Consoante a visão de Kleba (2009, p. 733) “O empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade.”

Por essa razão, de nada adiantaria falar sobre o outro, se não o provocasse a exercer seu lugar de fala, empoderá-los de sua autonomia intelectual-cultural, assim, além de provocar a desconstrução de uma propagação aleatória de estereótipos estigmatizantes, alteramos estes com base nas práticas de leituras em conexão com o contexto social do sujeito, seja ele referente a preceitos culturais, étnico-raciais, identidades afetivo-sexuais, gênero ou crenças. Por ser frequente tal prática de violência simbólica e física em contexto escolar, fortalece tal estudo na construção hierárquica não do dominante, mas daqueles que

necessitam ser fortalecidos quanto a sua identidade contra uma sociedade machista, sexista e misógina.

2.1 *Bullying*

Atualmente as instituições de ensino brasileiras têm enfrentado o grande desafio de inibir a violência escolar, visto que, a escola na maioria dos casos situa-se como palco para este tipo de violência. Após várias situações trágicas de *bullying*, situações estas que levaram a mortes e suicídios, pesquisadores de diversas áreas começaram a realizarem estudos acerca dessa temática, o que despertou a criação de leis que buscam combater este tipo de violência. O *bullying* é uma das modalidades de violência a que os discentes, os docentes e demais membros do universo escolar estão expostos. Esse tipo de violência também se alicerça em um processo de atribuição de verdades e de padrões pré-estabelecidos, o que influencia diretamente a construção de identidades e como os jovens percebem a si e o outro entremeio a práticas, valores e representações de mundo, pessoais e coletivas. De acordo Fante:

[...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-o à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*” (FANTE, 2005, p. 28 e 29)

Diante o esclarecido, compreende-se que o *bullying* é um problema emergente e bastante comum nas escolas, onde na maioria dos casos os agressores são legitimados por fazerem acreditar que foi apenas uma brincadeira, que não tinha a intenção de ridicularizar a vítima. Entretanto, este ato violento vem sempre acompanhado de xingamentos, apelidos maldosos, torturas psicológicas, gozação e até mesmo, violências físicas. Com isso, as vítimas geralmente são indefesas, por serem oprimidas estão sempre excluídas dos demais grupos sociais, o que na maioria das vezes, são depressivas, possuem baixo rendimento escolar, assim como baixa autoestima. E então, o que a escola poderá fazer para identificar e combater este tipo de violência na escola?

O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do *bullying*. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro (Neto, 2005, p.169)

Para isso foi criado lei 13.185/2015 que entrou em vigor no dia 09 fevereiro de 2016, declarando ser crime todo tipo de violência que esteja associada à agressões verbais e não verbais, por meio de intimidações e humilhação. Segundo o artigo 2º dessa legislação:

Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.

Com isso, cabe a escola estabelecer métodos de conscientização aos alunos quanto a este tipo de violência, bem como, está sempre atenta a identificar casos de *bullying* dentro do contexto escolar. Conforme, Neto (2005) verifica, só teremos bons resultados “[...] por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores seguro.” (p.170)

Aos professores, resta propiciar em suas aulas discussões sobre este tema, de forma que faça os alunos refletirem sobre tal problemática, abrindo espaço para a valorização do outro e o respeito mútuo, promovendo assim, a inclusão dentro do ambiente escolar, bem como, contribuindo para a formação de cidadãos íntegros e capazes de conviverem em sociedade.

3. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

As tecnologias de comunicação e informação vêm cada vez mais ocupando espaço entre as interações sociais, o que de tal forma, acarreta um novo olhar para o ensino de línguas, uma vez que, nosso objetivo como professores de língua materna é levar os nossos alunos a compreenderem a linguagem em uso em todas as esferas e modalidades históricas e sociais. Assim, faz-se necessário que as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula contemplem as práticas de letramento utilizadas pelos alunos na vida em sociedade, e os direcione a potencializar suas habilidades socioculturais e intelectual.

Com isso, cabe a escola fortalecer um diálogo entre o processo de ensino escolar com as práticas digitais e multiletradas vivenciadas pelos alunos, assim como problematizar com o uso de textos as problemáticas que envolve o bullying. Pretendemos nessa discussão apontar os impactos das novas tecnologias na formação de leitores autônomos e proficientes de modo que proporcione um trabalho sistemático aproveitando o gosto e apreço dos alunos pelos aparelhos de celulares.

Em um país como o Brasil, onde o incentivo à melhoria da educação de seu povo se tornou um instrumento socializador e de desenvolvimento, onde grande parte das políticas sociais é voltada para a inclusão escolar, as escolas passaram a ser o espaço próprio e mais adequado para a construção coletiva e permanente das condições favoráveis para o pleno exercício da cidadania segura. (Neto, 2005, p.170)

É comum em sala de aula a repreensão aos alunos quanto ao uso do celular, portanto, sabe-se que essa nova era digital tem possibilitado uma variedade de mecanismos na interação social, bem como, apresentado múltiplas possibilidades de leitura. Os discentes estão a todo tempo, conectados, rodeados de computadores, celulares, jogos e aplicativos,

redes sociais, entre outros meios digitais, enquanto na escola, o trabalho se finda apenas com o livro didático e o professor. De acordo Regina Célia Baptista Belluzzo:

Num mundo globalizado, novas exigências são colocadas e as pessoas precisam estar preparadas para as mudanças que as tecnologias estão inserindo no paradigma da leitura, trazendo consigo uma transformação dos textos, contextos, nos públicos e modos de ler. Nessa dimensão, ler é a condição de estar no mundo, criando-o outra vez. (BELLUZO, 2011, p.44)

Assim sendo, é urgente e necessário que a escola, e principalmente, professores de língua materna acompanhem a essas mudanças e apropriem-se delas para realização de suas práticas pedagógicas. O desafio maior aqui está na construção de uma nova abordagem didática com vista o mundo tecnológico dos alunos, para Lerner:

A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar – se transforma em “objeto de ensino”.” (LERNER, 2002, p. 34)

Com isso, é inevitável a inserção das novas tecnologias no processo de aprendizagem da língua, bem como, a leitura, foco da nossa pesquisa, precisa ser uma atividade prazerosa e instigante. E que o livro didático não seja o único recurso pedagógico, mas que o professor se aproprie da realidade, da vivência do aluno como objeto de ensino.

Com o advento da tecnologia, e o surgimento de aplicativos para celulares, a leitura passou a ganhar vários espaços cibernéticos, modificando assim, os hábitos de ler. Para a construção desta intervenção, acolheu-se a utilização do Qr Code, códigos de barras em 2D, bem como aplicativos leitores desses códigos de barras.

Figura 1. Uso do aplicativo Qr Code pelos alunos em produções textuais⁶



Sobre o Qr Code (Quick Responsive Cod), define-se como código de barras de resposta rápida que contém informações pré estabelecidas que podem ser lidas por aplicativos que faça o reconhecimento do código, ou até mesmo por câmeras fotográficas de celulares. Esses códigos de barras podem ser escaneados com um aplicativo apropriado, o qual os converte imediatamente em textos, localização, sítios eletrônicos, vídeos, imagens etc.

⁶ Outras produções em anexo.

Destarte, o uso desses códigos são recursos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento de multiletramentos e para os processos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Atualmente tem se visto muito a presença desses códigos, nas propagandas, revistas, outdoors, panfletos, no aplicativo Whatsapp, dentre outras esferas de comunicação que busca através dos celulares, permitir a leitura em qualquer ambiente social.

Desta forma, o Qr Code, pode sim, ser usado em sala de aula, principalmente como estratégia para as aulas de leitura, de modo que aguce a curiosidade dos alunos, estimulando a leitura e o prazer literário. A proposta desta intervenção busca prioritariamente contemplar o uso das tecnologias a favor das práticas de ensino de leituras em sala de aula, assim como, através dessas leituras estimular o senso crítico dos alunos em prol da construção de identidades e fortalecimento do empoderamento conscientizando-os da valorização das diferenças, respeito mútuo e principalmente, o reconhecimento dos valores pessoais.

4. METODOLOGIA

Este trabalho é de caráter qualitativo, uma vez que buscará através de uma intervenção pedagógica analisar as benfeitorias proporcionadas a partir do trabalho de leitura, ancorado a recursos tecnológicos, abordando temáticas de cunho social, e interpessoal. Assim, no decorrer do referente artigo, será exposto a relevância da pesquisa para os estudos sobre o ensino de português, atribuindo significados às amostras selecionadas para análise de compreensão do tema em discussão.

Quanto a dimensão da pesquisa, está se caracteriza como uma pesquisa-ação que se desenvolverá por meio de uma intervenção pedagógica na própria prática docente das pesquisadoras, no qual as mesmas serão também personagens do estudo, uma vez que o teor da pesquisa-ação é realizar pesquisas em que o pesquisador é também o sujeito pesquisado. Para Gil (1991):

Pesquisa-Ação: quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (GIL, 1991 apud SILVA 2005, p. 21)

Antemão, para realização do presente estudo, fez-se necessário também a busca por fundamentações teóricas de discussões pertinentes ao tema da pesquisa, no qual serviu de apoio para a construção da intervenção no ensino de Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao lócus da pesquisa, foi eleito uma escola pública da rede municipal do município de Açailândia no estado do Maranhão, acolhendo alunos de turmas de 9º ano do ensino fundamental. A escolha de tal nível de ensino, se dá pelo fato de que

todos os alunos dessa faixa etária já possuem telefone celular, e por estarem na fase da adolescência, o que na maioria das vezes são alvos de atos de violências verbais em sala de aula.

Para realização da intervenção foram organizadas algumas oficinas de leituras de textos escaneados em Qr Code, com discussões abertas sobre os textos lidos pelos alunos. Assim, pretende-se desmistificar complexos de inferioridades já pré-estabelecidos em sala de aula, contribuindo com o reconhecimento dos seus próprios valores éticos e pessoais.

4.1 A oficina: Relatos da experiência

A princípio, a proposta do trabalho foi apresentada ao educando, através do desenvolvimento de uma exposição de incidências acerca do bullying no contexto escolar, como consequências foram apresentadas as ocorrências de violências verbais e físicas até então deflagradas este ano na escola. Em seguida, os alunos, ficaram cientes dos principais temas que incitam a provocações para episódios de bullying, como forma de conscientizá-los sobre a postura comportamental e sociocultural em relação aos temas que provocaram as retaliações entre eles.

A atividade posterior no dia seguinte, numa sala ambientada com várias imagens expostas na parede com frases de empoderamento acerca dos padrões culturais e físicos, raça, gênero, sexo e outros, desencadearam diversos olhares silenciosos, e alguns cochichos, porém, nenhuma outra observação além dessas. Após a apresentação através do recurso midiático “Datashow” da temática “Empoderamento social: a desconstrução do *Bullying*”, e da exposição de vídeos de adolescentes que relatava abusos, ofensas com diversos tipos de violências em decorrência da não-aceitação do outro como igual em direitos e deveres. Os alunos foram solicitados a responderem alguns questionamentos, levantando as placas entregues a eles, que continha “Sim” e “Não”. O resultado, assim como alguns materiais da pesquisa se encontra em anexo.

Todavia, o resultado, como o esperado, constatamos que assim como havia alunos que sofria algum tipo de violência, também existia os que praticavam o bullying. E a concepção dos alunos quanto ao espaço escolar não é o de proteção e interação. Ao contrário, para eles, o ambiente é recluso e escuro, sem a oferta de um espaço de confiança e segurança. Em seguida, propomos uma atividade da leitura do conto “Ponto riscado no espelho”⁷ de Cuti para ser realizada em casa, e a discussão seria realizada no dia seguinte em sala.

⁷ O conto está em anexo.

No que tange a leitura, com base nas observações, questionamentos e falas foram detectados que os alunos conseguiram associar o conto a temática discutida nas oficinas. Eles identificaram a violência presente no texto em contraponto associaram ao dia a dia, em que “muitas vezes eles acabam entrando em briga, devido a provocação do colega”. Eles foram questionados acerca do posicionamento do personagem “Júlio”. A maioria respondeu que não, mas justificaram o conto com a realidade deles, associando aos seguintes discursos: “os colegas não os aceitam”; o motivo para a não-aceitação de acordo com algumas falas, seria “padrões físicos”, “gênero” e ‘por pertencerem a grupos culturais diferentes dos colegas”.

Essa nova concepção de leitura pressupõe o outro, os outros. Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. (Cafiero, 2010, p. 87).

Assim, após toda a discussão provocada pelo conto anterior, os alunos receberam parte do conto “Frederico Paciência”,⁸ de Mário de Andrade. E após, a conclusão da leitura, eles questionaram sobre o Juca, Frederico, “se eles eram ou não namorados”. E associaram ao dia a dia dos personagens, a realidade dos alunos homoafetivo; “que de fato ocorre mesmo preconceito”, “a não-aceitação sobre a escolha deles”. Visto que a importância nas práticas de leituras é, “[...]que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação.” (CAFIERO, 2010, p.86).

E para continuar a leitura, foi utilizado a leitura pausada, em que depois de uma determinada exposição oral, parávamos e perguntávamos sobre a concepção ou entendimento, julgamento ou posicionamento sobre o percurso do conto. Ao finalizar a leitura, os alunos concordaram sobre a exposição indevida em que muitas pessoas sofrem por ser ditas como “diferentes” e como tal realidade, só existem por sermos uma sociedade presa a padrões arcaicos, e por parte também, que essas pessoas, que se encontram “a margem” não estarem cientes de suas potencialidades, e por acreditarem que são inferiores.

Posteriormente, os alunos se posicionaram a algumas reflexões expostas com o uso do “Datashow” sobre empoderamento, preconceito, estereótipos e estigmas, sendo liberados consequentemente, com uma proposta de atividade, de uma produção textual-artística (linguagem verbal e não-verbal), semelhante ao que estava exposto nas paredes da sala de aula, contudo, fazendo relação com sua vivência acerca do tema trabalhado nas oficinas.

⁸ Conto em anexo.

A atividade solicitada no encontro seguinte, animou toda a turma. Pois, estes teriam que utilizar o aparelho celular na aula, primeiramente, todos deveriam baixar o aplicativo “Qr Code”. Logo após a explicação sobre o manuseio do programa, foram encaminhados para confecção de suas produções que até então ainda eram produções físicas que se transformaria em produções digitais com o uso do aplicativo (foram necessários dois encontros nesta etapa).

Nas produções escritas dos alunos, as frases de empoderamento apresentava construções que desencadeava a realidade deles. Pois, “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados.” Kleiman (2007, p. 10). O que torna possível que o educando desenvolva novos alicerces em seu aprendizado e construa sua identidade com base em si e no outro, e não apenas no ler por ler dissociado de sua realidade. “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (Cosson, 2018, p.40)

Assim, com orientações, os alunos produziram o material para o encontro posterior. Os alunos colocaram as produções espalhadas pela sala, e convidaram outras turmas (as visitas eram de 15 em 15 alunos- pois os participantes das oficinas dispuseram seus celulares ao que adentrava a sala de aula) para visitá-la. E como culminância das oficinas, os alunos confeccionaram em cartolina a produção textual-imagem e a digital “Qr Code”, a ficar exposta lado a lado pela extensão do espaço escolar.

Dessa forma, verificamos que o espaço proporcionado aos alunos favoreceu as práticas de leituras a um processo interativo não apenas dos textos com os alunos, ou dos alunos ao material midiático, mas também, dos alunos entre si, da generosidade, do compartilhar de ideias, do diálogo entre eles, em experiências, em conhecimentos. Um verdadeiro espaço de promoção dos traços ancestrais do sujeito-educando sociocultural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando, tratando ao objetivo da nossa pesquisa em reesignificar as práticas de leitura e as relações estigmatizadas presentes no ambiente escolar, observamos que o uso de novas tecnologias de comunicação como recursos pedagógicos em ambiente escolar contribuíram para o desenvolvimento das estratégias de leitura.

Visto que, as oficinas que compunham a intervenção pedagógica realizada durante as aulas de Língua Portuguesa abordaram atividades que envolviam práticas de leitura e suas relações com os multiletramentos e os usos das novas tecnologias de comunicação para

interações sociais, bem como, promoveu-se durante as atividades de leituras discussões relacionadas às atitudes estigmatizadas e reducionistas que viabilizam situações preconceituosas, como o *bullying*.

Percebe-se assim, que esta intervenção pedagógica foi relevante para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa o que, significativamente, proporcionou o empoderamento, o (re)conhecimento da diversidade, das diferenças, superando-se preconceitos, enfim, combatendo a ação estigmatizadora, transformando as estruturas sociais que a suscitam e a perpetuam.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual.** Revista debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas / org. de Daniela Melaré Vieira Barros...**[et al.]- Lisboa: [s.n.], 2011. – 517p.

BRASIL. **Lei Federal 13.185/15.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm acesso em: 21 jan. 2019.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos.** In: BRASIL.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília, 2010, Coleção Explorando o ensino, p. 85-106.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** – 2. ed. –, 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2ª Edição. Campinas: Verus, 2005.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino de leitura na educação básica.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.** *Saude soc.* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743. ISSN 0104-1290. < 23 de fevereiro de 2019.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying comportamento agressivo entre estudantes.** *Jornal de Pediatria - Vol. 81, Nº5 (Supl.), 2005.*

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala? / – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.**

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; Menezes, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª Ed. Ver. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA et al. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. / trad. Cláudia Schilling – 6.ed.- Porto Alegre: Artmed, 1998

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. / V.; tradução Marcos Bagno. – 1. ed.– São Paulo: Parábola, 2014

TERZI, S. B. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, A.;

CAVALCANTI, M.. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ANEXOS

ANEXO 01 - Fotos da oficina aplicada.





ANEXO 02 - Produção escrita das frases de empoderamento, utilizando a linguagem verbal e não verbal, e a linguagem digital “Qr Code”.





ANEXO 03 – Modelo do questionário utilizado para investigação acerca das decorrências do Bullying na escola

PERGUNTAS			
Já presenciou algum ato de violência na escola?	Nunca vi	Sim, uma ou duas vezes.	Várias vezes, mais de três situações.
Você já foi sujeito a violência por alguém?	Nunca.	Sim, uma ou duas vezes.	Várias vezes, mais de três vezes.
Duração dos atos de violência?	Uma semana	Um mês	Um ano.
O que motivou o agressor a praticar a violência?	Por você ser diferente em relação ao agressor	O agressor queria dominar, ser popular.	São fortes praticam por brincadeira e não são punidos pela gestão da escola.
Quais os espaços da escola que você verifica maior ocorrência da prática de violência?			

O A importância da Teoria dos Registros de representação semiótica na aprendizagem matemática dos números racionais na visão de Raymond Duval.

Jaildo Assis da Silva ¹

Lillian da Silva Oliveira ²

Marcia Cristina Lustosa³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar de que forma e maneira as representações semióticas podem contribuir de forma eficiente na aprendizagem dos números racionais de forma clara e acessível, possibilitando um ganho no funcionamento cognitivo dos alunos no acesso aos números racionais, quanto a coordenação e produção na interpretação da qualidade do conhecimento, aplicando mecanismo algébrico e geométrico de resolução de problemas melhorando o entendimento. Como procedimento metodológicos adotou-se uma pesquisa de campo onde foram entrevistados 32 alunos de duas turmas do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, pertencentes à duas Escolas Estaduais do Estado de Pernambuco. Evidenciou-se neste estudo que os elementos introduzidos para diminuir as dificuldades em relação aos racionais foram de grande significação no ensino aprendizagem, sobretudo do ponto de vista da evolução entre o primeiro e segundo teste proposto aos alunos. Foi possível avaliar a prática na comparação de resultados em relação às dificuldades que procuramos minimizar.

PALAVRA CHAVE: Números Racionais. Metodologias. Avaliação. Resultados.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay. Mestre em Ciencia da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. Especialização em ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DA MATEMÁTICA. Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, Recife, Brasil. Graduação em Licenciatura Plena em Matemática na Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). jaildoassis5@gmail.com;

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (FAFITA). lillianoliveira@uol.com.br;

³ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona do Porto-Portugal, Analista de Educação Profissional e Psicopedagoga do IFPE. marciaclustosa@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

A matemática é uma ciência que através de evidências podemos fazer comparações e constatações básicas que podem ajudar a contribuir com avanço do conhecimento pois, em quase tudo que se encontra ao nosso redor possui registros matemáticos.

A compreensão e as dificuldades até muitas vezes insuperáveis, vem deixando os alunos incapazes de pensar ou raciocinar de maneira assertiva e clara quanto ao entendimento dos números racionais, e em outros campos da matemática, que é nada mais do que a representação de uma ou mais partes de algo que foi **dividido em partes iguais** (fração), que são questões preocupantes no ensino, pois há necessidade de preparar alunos cada vez mais capazes para enfrentar um ambiente onde a tecnologia da informação e os serviços técnicos tecnológicos são cada vez mais complexos nos dias atuais. O objetivo da matemática nas séries iniciais não é formar grandes matemáticos, e nem possibilitar instrumentos que só vão lhe ser uteis no futuro, deve-se contribuir para o desenvolvimento de forma geral, incentivando a capacidade de raciocínio de análise e visualização tornando mais irrefutável o cognitivo.

Na perspectiva de DUVAL, (1993), uma análise do conhecimento matemático é, essencialmente, uma análise do sistema de produção das representações semióticas, pois a qualquer busca na aquisição de conhecimento e necessário recorrer a noção de uma representação, quando se representa um número racional se utiliza um artifício valioso, tanto para definir o significado com o auxílio do desenho, representando a figura, quanto na representação do símbolo –numeral, para assim identificar quantas partes foi dividido o inteiro, pois quando as partes divididas não forem iguais, não se considera fração. Pois tem-se mostrado importante instrumento de pesquisa, no estudo da complexidade da aprendizagem matemática. Onde trata inclusive de quais sistemas cognitivos, sistemas estes que em 1937, na obra O nascimento na inteligência na criança, Piaget recorre a noção de representação como “evocação dos objetos ausentes” para caracterizar a novidade do último dos estágios da inteligência sensorial-motora Piaget (193, p.305-306 apud DUVAL 2009, p.30). Podemos aliás dizer que a teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência artificial em torno da oposição entre o plano de ação e o da representação.

Segundo Peirce o precursor da semiótica; a semiótica é o estudo das relações dos signos, a lógica dos signos. Peirce define: “signo é alguma coisa que representa algo para alguém”. (PEIRCE 2003, p. 46). Já para Saussure, os objetos são reais (físicos) em vez de objetos dinâmicos (físicos) e imediatos (não físicos) como Peirce define.

Para DUVAL (2009) o que de fato interessa são as transformações das representações, pois a função essencial dos signos e das representações em matemática não é a comunicação nem tão pouco a evocação dos objetos ausentes, segundo, PEAGET (1937) mas sim o tratamento da informação e as transformações de uma representação em outra, que produzem novas informações, ou seja, novos conhecimentos e nesta perspectiva de cognição que trata a matemática segundo a teoria **de** registros de representação semiótica.

2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa pressupõe que para minimizar ou resolver a aprendizagem de alunos nas atividades onde envolvem os números racionais, faz-se necessário criar intervenções eficazes, que possam superar as dificuldades no que tratam a aprendizagem com os números racionais, já que os alunos apresentam dificuldades em representar uma fração, ora como desenho ou símbolo, não conseguem inclusive identificar a equivalência entre as frações, como também não possuem capacidade de efetuar as operações básicas, no tocante a adição, subtração, multiplicação e divisão.

O conceito sobretudo não é bem assimilado ou construído pelo aluno, trazendo dessa forma transtornos ao desenvolvimento da aprendizagem, desta forma travando o aluno e impedindo na evolução para novos conhecimentos, tendo em vista que a compreensão dos números racionais, abre portas para novos entendimentos na matemática e no universo ainda maior.

É importante justificar que quando nos frustramos quando não conseguimos compreender um determinado conhecimento, ou uma simples representação de um objeto, fragmentamos nossa capacidade, deixando transtornos e sequelas que podem perdurar por muito tempo.

É através da conversão das várias representações manifestadas sobre um objeto de estudo que possibilita a construção do conhecimento. Na realidade, a possibilidade de mudança de registro se constitui uma condição necessária ao processo de ensino aprendizagem, pois há um custo no caminho percorrido para entender as diversas representações do mesmo objeto.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma e maneira as representações semióticas podem contribuir de forma eficiente na aprendizagem dos números racionais de forma clara e acessível, possibilitando um ganho no funcionamento cognitivo dos alunos no acesso aos números racionais, quanto a coordenação e produção na interpretação da qualidade do conhecimento, aplicando mecanismo

algébrico e geométrico de resolução de problemas melhorando o entendimento, pretendendo assim contribuir com sucesso no ensino da matemática no Estado de Pernambuco.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as diferentes representações dos números racionais, elaboradas pelos alunos do ensino fundamental, em torno da teoria dos registros de representação semiótica, utilizando mecanismos de interpretação algébrica e geométrica que mobilize simultaneamente ao menos dois registros de representação do objeto matemático.
- Verificar através de ações práticas com o auxílio da diversificação dos registros a mudança de registro, para não confundir o aluno; pois um tratamento é uma transformação que se efetua no interior de um mesmo registro.
- Averiguar de que forma o aluno faz a articulação dos diferentes registros de representação semiótica, não deixando conflitos na compreensão do objeto matemático.
- Detectar até que ponto a mediação do professor contribui na compreensão das representações dos números racionais, utilizando a linguagem das representações semióticas com alunos do ensino fundamental em Pernambuco.

4 MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa através da teoria dos Registros de representações semióticas de Raymundo Duval (2009), as contribuições de (Piaget,1968b, p.6-7,70,292-293) “que associava muito estreitamente o nascimento da representação ao desenvolvimento da função semiótica, tomava cuidado de sublinhar que a linguagem natural não era o único sistema semiótico correspondente ao fenômeno da diversificação dos registros de representação semiótica”. Ainda as contribuições de Peirce e Saussure em uma abordagem dos signos no sistema de representação semiótica.

O estudo vai explorar a importância e a forma de representar o número racional, de forma que o sujeito possa ter acesso ao conhecimento, nos diversos registros de representação e possa coordenar pelo menos dois registros de representação dentro do próprio registro e a conversão que é a transformação de um registro em outro. Dessa maneira acredita-se que minimize os problemas de compreensão dos números racionais constituindo uma condição de acesso a aprendizagem em matemática mais significativa.

Visando a explorar qualitativamente a associação entre as representações numéricas dos racionais e o dos decimais, escolheram-se duas turmas do Ensino Fundamental, nas quais foi

aplicado, em um primeiro momento, um questionário com 32 a 35 alunos, localizados em Jaboatão dos Guararapes e Paulista, Pernambuco, envolvidos na pesquisa, com o objetivo de identificar as variáveis intervenientes, como: o nível de conhecimento sobre os racionais se gosta de matemática, componentes da turma, forma de ingresso na escola, idade, sexo e se é repetente.

A identificação dessas variáveis teve como objetivo a análise de sua interferência nos resultados dos testes que foram aplicados aos alunos das duas turmas envolvidos na pesquisa, antes e após as aulas com caráter de reforço nos dias pré-estabelecidos.

O primeiro teste aplicado, antes da abordagem do conteúdo a ser analisada na pesquisa, a associação entre as representações numéricas dos racionais e dos decimais, é constituído de cinco questões objetivas, essas questões foram elaboradas considerando-se que esse conteúdo faz parte do programa do 6 ano do Ensino Fundamental.

Após a aplicação do primeiro teste, foram desenvolvidas as aulas. A primeira turma, a 01, localizada no município de Jaboatão PE, inicia a aplicação do conteúdo paralelamente à turma 02 localizada no Município de Paulista PE. Inicialmente introduziu-se a régua das frações, ferramenta utilizada para quebrar a expectativa e ansiedade de que forma iríamos iniciar a aula. A ferramenta ajuda a compreender as partes de um todo. A partir daí desenvolve-se o conteúdo sobre o racional propriamente dito. No decorrer das aulas procuramos mostrar símbolos, figuras e exercícios práticos. A avaliação foi dirigida no sentido de possibilitar a linguagem figural e simbólica, objetivando buscar um custo cognitivo menor na realização da tarefa, tendo em vista ampliar o campo de visão.

De acordo com Duval (2004), a existência, nessa atividade, do registro figural e do registro fracionário do número racional sugere ao aluno a utilização de uma mudança de registro que forneça um custo cognitivo menor na realização dos itens solicitados. E mais, o uso dos dois registros possibilita o trabalho com dois sistemas de referência que possuem regras internas específicas, ampliando o campo da aprendizagem do objeto matemático.

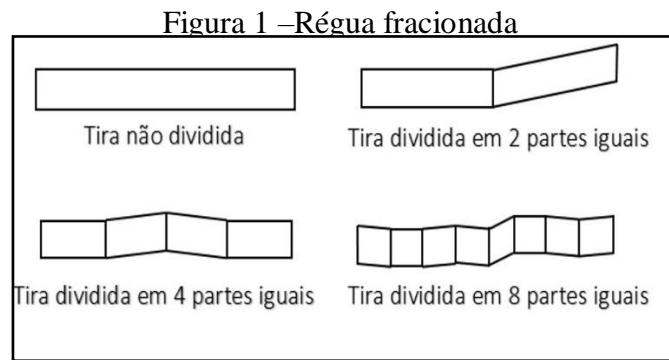
5 DISCURSÃO

As tentativas são diversas na busca de encontrar alternativas para detectar o problema de aprendizagem dos racionais. Na busca de um trabalho alternativo, mas com a utilização de instrumentos, que já são comuns em nosso meio, e também na maioria dos alunos; como a régua fracionária, o disco fracionário, o ábaco, o tangram, o jogo chinês dourado, em fim há uma grande gama de materiais que devem se transformar em ferramentas necessárias e se desenvolvem através da criatividade e que possibilitem um bom trabalho. A maioria dos alunos

apresenta grandes dificuldades em aprender frações; os mesmos não conseguem muitas das vezes reconhecer se $\frac{1}{3}$ é maior ou menor que $\frac{1}{4}$. As frações envolvem várias ideias e todas devem ser bem trabalhadas na sala de aula.

Alguns alunos adquirem noções incompletas, podendo mesmo aprender como somar ou dividir frações, mas de forma mecânica, sem verdadeira compreensão do está fazendo. Por isso acaba cometendo erros, como exemplo: $\frac{5}{3} + \frac{1}{4} = \frac{6}{7}$. Diante de situações como essas é que o mestre deve reforçar as primeiras ideias básicas que deram origem as frações.

As figuras a seguir, demonstram que ao ser inserido na aula pedaços de cartolina de tamanhos iguais são solicitados ao aluno, dobrar as peças de modo a dividi-los em 2 ou 4 ou 8 partes iguais.



Fonte – o autor

Após a finalização com as peças, ou seja, a descoberta da metade, em seguida a metade da metade; o aluno é incentivado a tentar descobrir as demais e assim por diante. Em seguida é apresentada a régua fracionada, a mesma composta de partes inteiras e inúmeros pedaços que aos poucos vão formando o todo.

Desta forma evita-se a memorização de definições e regras, sem compreensão, daí então é possível visualizar a representação do objeto. Vamos então verificar um exemplo da inserção da régua fracionada e sua importância durante a execução das aulas, vejamos:

Tabela 3 - Exemplo de uma régua fracionária

1															
$\frac{1}{2}$								$\frac{1}{2}$							
$\frac{1}{4}$				$\frac{1}{4}$				$\frac{1}{4}$				$\frac{1}{4}$			
$\frac{1}{8}$		$\frac{1}{8}$		$\frac{1}{8}$		$\frac{1}{8}$		$\frac{1}{8}$		$\frac{1}{8}$		$\frac{1}{8}$		$\frac{1}{8}$	
$\frac{1}{16}$	$\frac{1}{16}$	$\frac{1}{16}$	$\frac{1}{16}$	$\frac{1}{16}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$

Fonte – O autor

Após a apresentação da régua fracionada, o aluno é orientado a pintar cada parte. Com uma cor diferente, recortam as partes de uma das folhas. A utilização é bastante simples, solicita-se que verifiquem quantos meios são necessários para termos um inteiro; quantos quartos precisamos para termos um meio; quantos dezesseis avos são necessários para obtermos um oitavo. Em segundo momento solicita-se que somem $\frac{1}{2}$ mais $\frac{2}{4}$, por exemplo, e apresentem o resultado. Para isso, utiliza-se utilizam a folha com a régua fracionária inteira e as partes recortadas. Sendo assim, os alunos provavelmente chegarão à conclusão que $\frac{1}{2}$ mais $\frac{2}{4}$ é um inteiro e que são necessários $\frac{2}{4}$ para obtermos $\frac{1}{2}$.

Dessa forma, o aluno inicia um entendimento entre a forma numérica fracionária e o registro simbólico; faz-se uma distinção ente o papel da conversão do ponto de vista matemático e do ponto de vista cognitivo. Do ponto de vista matemático, a conversão consiste apenas na mudança para o registro mais econômico, não carrega papel intrínseco nos processos matemáticos justificção ou de prova.

Sendo tratada como uma atividade lateral; porém do ponto de vista cognitivo é a conversão, pois possui papel fundamental. É que conduz a operações subjacentes da compreensão, as quais querem tanto que avance a cada dia objetivando, um aluno que tenha poder de produzir conceitos, crie possibilidades de resolver situações problema, em fim seja capaz de produzir de um modo geral.

É através do significado transmitido que se dão as reflexões sobre as ações desenvolvidas pelo professor, que possivelmente vão possibilitar avanços na construção do conhecimento e na elaboração de conceitos. Percebe-se que a partir das contribuições ofertadas através da régua fracionada houve um grau de satisfação evidente, podendo ser constatado pela interação entre os demais colegas. Daí então se estimula a sala de modo geral e comenta-se dos avanços alcançados.

Após esta explanação das tiras fracionadas e da régua, foi proposto alguns problemas práticos do cotidiano da realidade destes sujeitos objetivando perceber as transformações através dos registros de representação; agora investigando se realmente se estabelece um maior grau de entendimento, quando é ofertado ao aluno outro tipo de objeto a ser trabalhado nas turmas distintas.

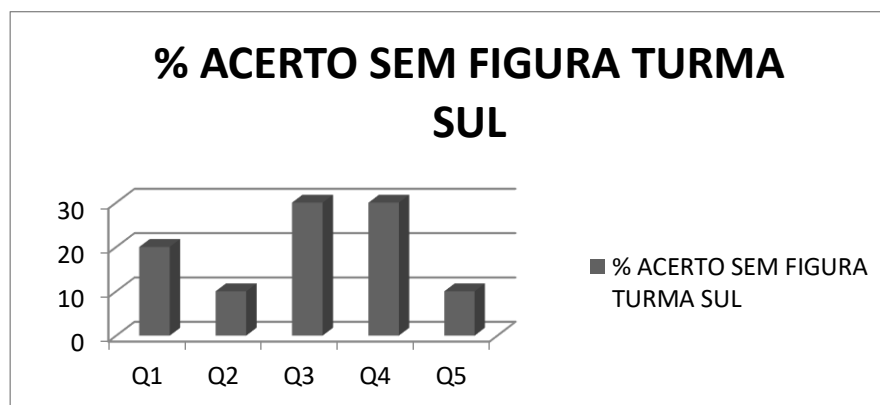
Desta maneira foi proposto o primeiro desafio inicialmente sem a utilização das figuras e com poucos símbolos, avaliando inicialmente quantos conseguem desenvolver sem o auxílio de uma representação. Estes testes foram elaborados e apresentados aos alunos do Ensino Fundamental, em duas formas, o primeiro não contém muita informação, porém possui o necessário para que se possa desenvolver um cálculo e que se possa chegar a um determinado resultado. O segundo

problema apresenta-se com o mesmo contexto, mas, contém dados de figuras promovendo assim facilitar o trânsito entre os registros de representação, buscando uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Permitindo que os sujeitos possam compreender e interpretar as informações dispostas nas figuras e desta forma os alunos possivelmente vão transitar no mínimo em pelo menos dois registros de representação semiótica segundo Duval (2003), ou seja isso iria ocorrer quando o aluno for capaz de identificar um registro de representação do objeto matemático estudado.

Desta forma o primeiro teste possui 05 (cinco) questões, como já mencionado e investiga que percentual de sujeitos no universo de 10 alunos em uma turma composta de 32; quantos possuem a capacidade de desenvolver e apresentar resultados transitando em pelo menos dois registros de representação semiótica.

Gráfico 1 - % de acerto sem figura turma sul



Fonte – O autor

Após a aplicação destes testes houve muito discursão e um tira dúvidas sem fim, a maioria perguntava como é de costume; professor! Vou me prejudicar se não me sair bem? Os resultados não foram muito expressivos, mas vão estar indicados logo mais adiante na análise de dados. Ficou evidenciado que a forma de abordagem, onde apenas a escrita aparece com maior rigor, percebe-se naturalmente um baixo nível de compreensão, tendo em vista a dificuldade na interpretação da leitura.

Primeiramente que se torna difícil a compreensão se não distinguirmos o objeto representado, isto Duval deixa claro nas suas contribuições à matemática, pois quando representado tendem a desfazer qualquer mal-entendido, não deixando o sujeito confuso.

A nova proposta desta feita visa representar com riqueza de detalhes os objetos descritos anteriormente, procurando estabelecer uma aproximação mais real ao entendimento dos sujeitos investigados. Os problemas agora são ilustrados proporcionando um nível de compreensão maior, tendo em vista apresentar mais registros de representação.

Comentários e análise dos resultados dos testes da segunda turma zona norte.

1- 30% dos alunos conseguiram resolver com sucesso o primeiro problema sem auxílio, inclusive rabiscando algumas figuras para chegar ao resultado final.

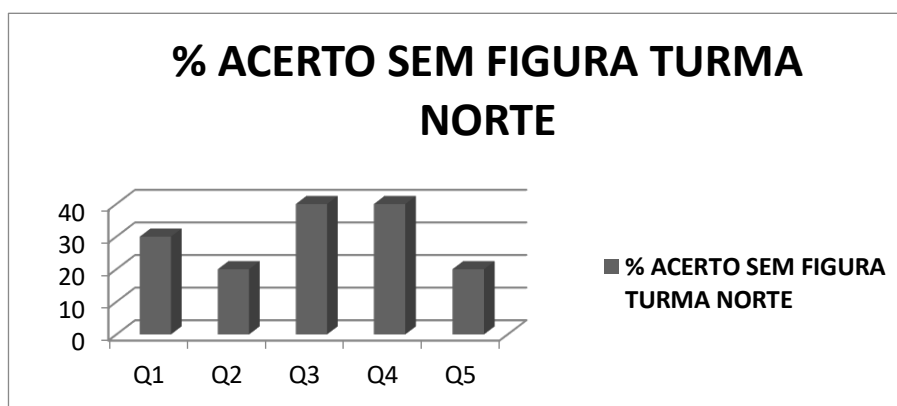
2- Neste segundo exercício 20% desenvolveram de forma correta chegando ao resultado.

3 – 40% dos alunos atingiram os resultados que foram razoáveis bem mais significativos de que os anteriores notando que na requisição do problema o entendimento foi melhor aceito.

4- Neste problema manteve os 40% dos alunos com resultados positivos, pois inclusive o exercício manteve determinada semelhança com o anterior, talvez não requerendo muito esforço de interpretação.

5- Este exercício apenas 20% dos alunos conseguiram resolver com sucesso, apesar do exercício requerer atenção similar ao primeiro, porém pode-se se justificar ou não por falta de atenção.

Gráfico 2 - % de acerto sem figura turma norte



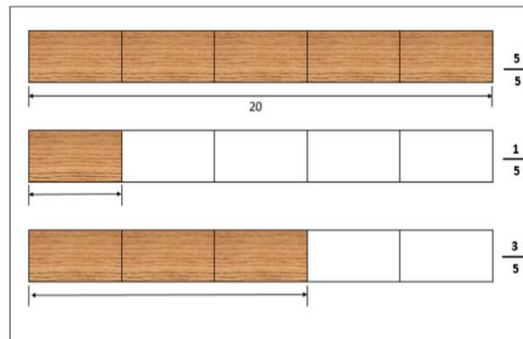
Fonte – O autor

Este segundo teste possui figuras em forma bem ilustradas com uma riqueza de detalhes procurando facilitar a compreensão dos mesmos sujeitos que participaram do primeiro, investigando assim, se nesta segunda condição os resultados são mais expressivos e além disso possa tornar claro a ideia do objeto estudado; pois as frações sempre aparecem como um estigma, quando na hora de partir, dividir, acrescentar partes menores, as dificuldades sempre aparecem.

Teste segundo:

1 - O comprimento de uma tábua é de 20 m. Quanto medem $\frac{3}{5}$ dessa tábua?

Figura 3 – Comprimento de uma tábua



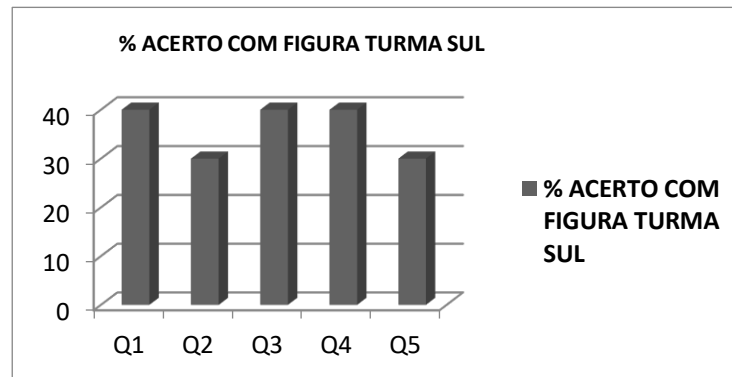
Fonte – O autor

Neste outro modelo de apresentação dos problemas o nível de aceitação e compreensão causou logo de início um impacto muito positivo, pois a figura traz naturalmente uma segurança maior no nível da transformação na representação do objeto. E assim os outros quatro problemas seguiram o mesmo modelo.

Comentários da aplicação do segundo teste turma Sul:

- 1- Neste novo formato de elaborar o mesmo teste, porém com maior número de informação e riqueza de detalhes, pois uma outra linguagem a figural, o aluno não necessita de requerer mentalmente a figura, pois ela já apresenta-se facilitando o raciocínio, desta maneira 40% dos alunos resolveram o problema.
- 2- O segundo problema mesmo com o auxílio da linguagem figural apenas 30% dos sujeitos conseguiram resolver com sucesso o problema e chegar à solução correta, pois este problema ainda se apresenta inicialmente com a parte fracionada requerendo uma maior atenção do aluno.
- 3 - Neste terceiro desafio apenas 40% dos alunos conseguiram atingir a resolução com sucesso, pois a apresentação do exercício auxilia na resolução com mais praticidade, requerendo sim o raciocínio, porém com mais simplicidade.
- 4 – O quarto desafio 40% dos alunos resolveram com sucesso, tendo em vista o grau de dificuldade se assemelhar com o exercício anterior.
- 5 – Este exercício apenas 30% dos sujeitos resolveram com sucesso, pois requer um pouco mais de atenção, visto que inicia a pergunta já com a parte fracionada, requerendo assim um esforço maior mentalmente de raciocinar.

Gráfico 3 – percentual de acerto com a figura turma sul



Fonte – O autor

Comentários e análise do segundo teste em relação a turma zona norte.

1- Neste primeiro problema 90% dos alunos conseguiram resolver com sucesso chegando a um resultado satisfatório, inclusive utilizando a figura com muita propriedade, evidenciando como a forma de representação, pode facilitar a compreensão de um objeto, levando o sujeito a um nível de entendimento de maior grau de relevância.

2- O segundo exercício 60% dos alunos atingiram o objetivo, chegando a um resultado satisfatório; porém fica claro que a forma da apresentação na requisição do exercício requereu um grau de dificuldade maior.

3 - Neste terceiro teste os alunos acertaram 70% das questões, sinalizando sempre nas figuras, algo que demonstra a utilização do segundo registro de representação, como fator facilitador no entendimento da questão.

4 - 80% dos alunos acertaram os problemas, quantidade de acertos bastante significativos, demonstrando um bom nível de atenção.

5- 60% dos alunos conseguiram acertar os exercícios, inclusive assemelhando-se ao primeiro exercício solicitado, pois o exercício requer um grau de dificuldade bastante parecido como o primeiro.

Gráfico 4 -% de acerto com a figura da turma norte

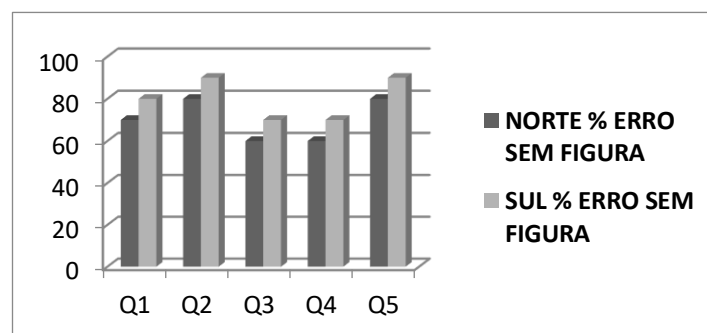


Fonte – O Autor

Após os resultados obtidos no segundo teste com uma maior representatividade na formação dos problemas, inclusive com o auxílio das figuras, ofertando detalhes que com certeza possibilitaram uma maior compreensão. Estes testes elevaram a autoestima dos alunos, pois anteriormente os resultados deixaram os meninos bastante preocupados, inclusive utilizando indagações do tipo, poxa! Acho que não consigo aprender este assunto. Ficou claro que a turma norte recebeu maior número de informações, demonstrando nos resultados inclusive uma concentração maior, onde os resultados são bem mais significativos de que a primeira turma. Nas indicações do gráfico analisando as duas turmas norte e sul respectivamente, observa-se que a turma norte apresenta resultados mais expressivos que a turma sul; estas análises em conversação mais detalhada com a forma da condução em relação aos números racionais durante as aulas, possuem algumas particularidades.

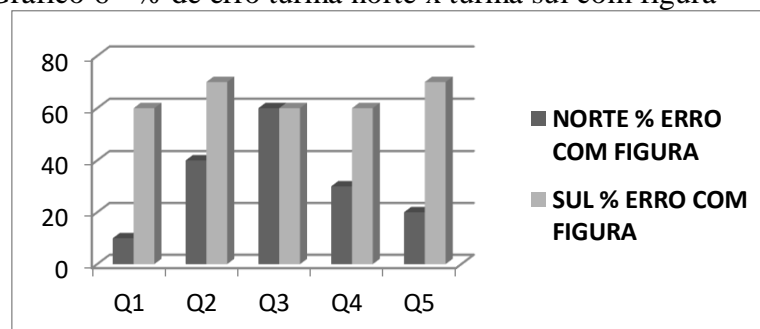
A turma norte é mais assídua que a turma sul, além de deter um maior poder de concentração durante o desenvolvimento dos conteúdos, como também na resolução encontra-se traços dividindo figuras na busca de uma melhor interpretação do problema proposto. Vale destacar que a turma norte demonstrou claramente a busca sempre pela figura na resolução da questão, evidenciando desta forma que houve conversão de registros, portanto aconteceu o trânsito em mais de um registro de representação. Não dizendo que a turma sul não evidenciou, pois também ocorreu a mudança, porém de forma mais modesta.

Gráfico 5 - % de erro turma norte x turma sul



Fonte – O autor

Gráfico 6 - % de erro turma norte x turma sul com figura



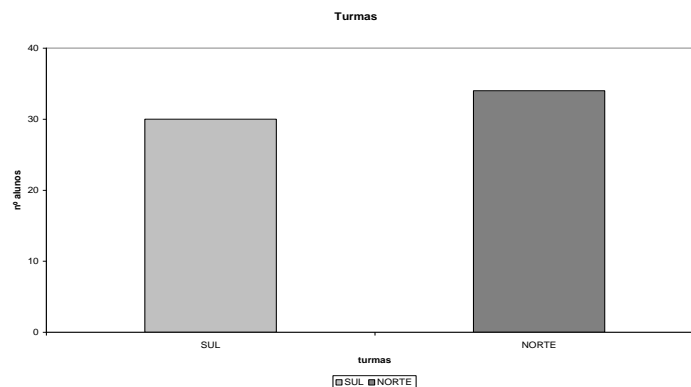
Fonte – O autor

O objeto de estudo da matemática só é acessível pela sua representação logo, quanto mais variadas forem as formas de representa-lo, maiores serão as possibilidades de compreendê-lo. Duval ainda complementa esta ideia ao afirmar que a diversificação de representações de um mesmo objeto amplia as capacidades cognitivas dos sujeitos bem como suas representações mentais. O desenvolvimento destas últimas, “efetua-se como uma interiorização das representações semióticas da mesma maneira que as imagens mentais são uma interiorização das percepções”. (DUVAL, 2009, p.17).

6- AVERIGUAÇÕES DE DADOS

Neste trabalho, examinam-se os dados coletados durante a pesquisa, para que em um momento, mais à frente possa-se elaborar uma comparação dos dados, onde possivelmente haverá uma nova aplicação dos testes. É importante salientar que quase sempre só é ofertado ou apresentado ao aluno um único tratamento, e são raros os que conseguem realmente aprender.

Gráfico 7 – comparações de alunos e turma



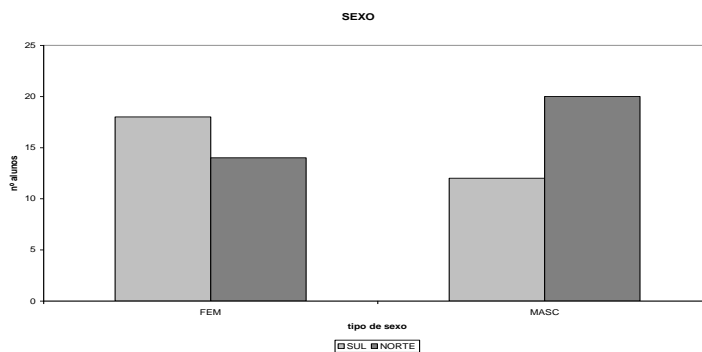
Fonte – O autor

O gráfico7 inicialmente refere-se às turmas que foram divididas por regiões, uma localizada na região norte e outro na região sul. As localidades são bem distintas, apresentam aproximadamente uma distância entre uma e outra de 32 km. A partir de então se dividiu em duas turmas perfazendo um universo de 67 alunos, porém a turma sul contempla um total de 32 alunos enquanto que a turma norte possui 35 alunos.

Desde já, graficamente segundo a legenda, a turma norte será identificada como cor preta e a turma sul como cor cinza. As turmas norte e sul possuem na sua totalidade cada uma com aproximadamente 30 a 32 alunos, porém selecionou-se previamente, pois houve a necessidade de desenvolver aulas aos sábados, o que impossibilitou alguns de comparecer, pois ajudam a família com o seu trabalho; inclusive nos finais de semana.

Onde se aborda a questão em relação ao sexo, se observa que há uma quantidade maior do sexo feminino na turma sul, as meninas são em sua totalidade 18 e os meninos comportam 12; enquanto que a turma norte os rapazes somam um montante de 20, porém as moças apresentam em sua totalidade 14.

Gráfico 8 – gráfico de comparação de alunos e sexo

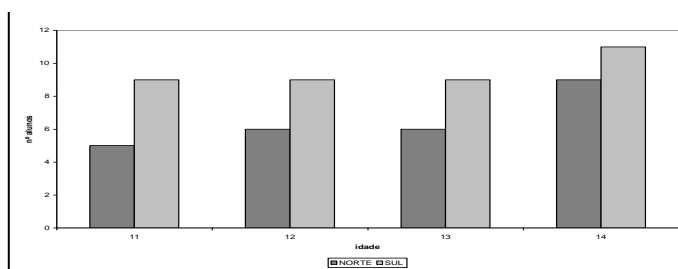


Fonte – O autor

Na modalidade idade, não resta dúvida de ser uma variável de grande relevância e fundamental nas análise de conhecimento, tendo em vista que a idade mental para determinados conteúdo poderá sem dúvida fazer interferência no aprendizado.

Foi observada uma quantidade maior de alunos mais maduros na turma sul, porém mais jovem na turma norte. Ao final das avaliações vamos registrar o grau de interferência provocado por este fator em relação à idade, tendo em vista possuir caráter relevante no resultado do processo ensino-aprendizagem.

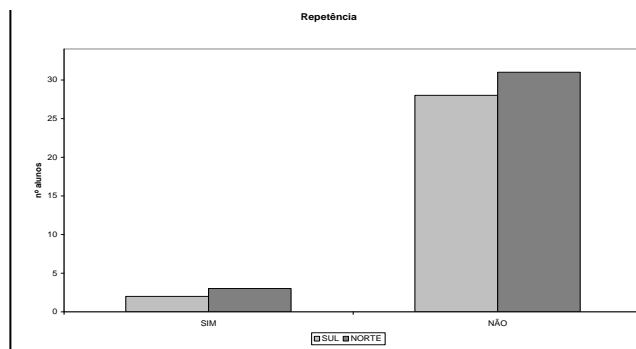
Gráfico 1 - Comparação números de alunos e idade



Fonte - O autor

No gráfico 9, são coletados dados referentes ao gosto pela disciplina matemática, onde normalmente, quando o tema trata dessa ciência há uma grande expectativa na forma que os estudantes reagem. No decorrer do estudo, percebe-se que os alunos utilizam-se de estigmas, ouvidos quase sempre pelo mestre, a exemplo de "detesto matemática", "não sei matemática", etc. Por isso, a necessidade de aprimorar ferramentas para mudar este comportamento, onde, mais à frente, teremos oportunidade de observamos a inferência positiva ou não e a eficiência dos mecanismos aplicados durante o estudo.

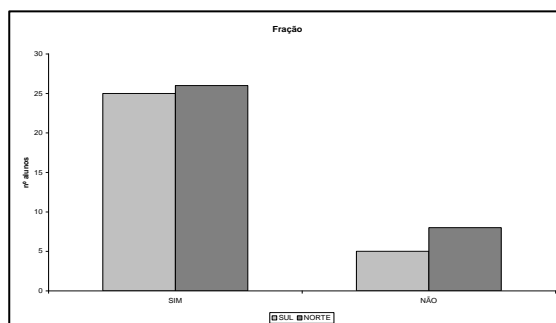
Gráfico 2 - Comparativa: Número de alunos e gosto pela disciplina.



Fonte - O autor

Observa-se que quase que a totalidade das moças e rapazes envolvidos na pesquisa apresenta dificuldades em matemática. Motivo este relevante para tentarmos minimizar as dificuldades na compreensão, diminuindo assim esse medo, tabu ou até mesmo falta de informação adequada e mais consistente para modificarmos a atual configuração e sendo assim propiciar um ensino aprendizagem com grau de satisfação elevado.

Gráfico 3 - Comparativo entre números de alunos e frações.

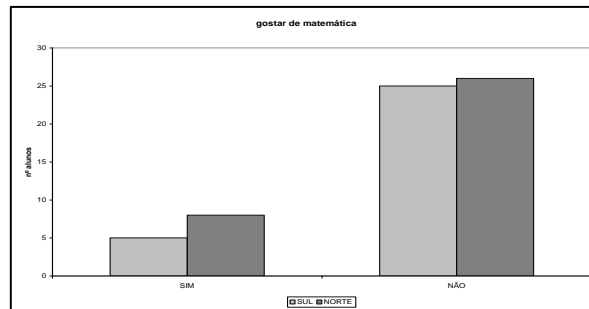


Fonte - O autor

O gráfico 11 refere-se ao desenvolvimento de atividades envolvendo o conteúdo de frações. Onde se percebe claramente que a maioria dos alunos vivenciou o conteúdo, porém é necessário avaliar que nível de conhecimento foi adquirido e de que forma houve contribuição positiva. Portanto, na conclusão do estudo possivelmente chegaremos aos dados gradativamente, sendo assim avalia-se se cabe ou não a interferência.

No gráfico 12 trata da averiguação dos dados em relação ao nível de repetência. Onde evidentemente é fácil verificar que quase não houve, e o número de repetência comparando uma turma e outra é praticamente o mesmo.

Gráfico 4 - Comparativa ao número de alunos e índice de repetência.



Fonte - O autor

Após a coleta e análise dos resultados tornou-se possível traçar um perfil das duas turmas envolvidas no processo, nota-se que não houve fatores de grande relevância que venham possivelmente interferir no desenvolvimento das atividades. Daí então apresentará um encontro de dados estabelecendo o total de acertos e erros.

Características de dados

Primeiramente foram aplicados um questionário, onde o mesmo consta de uma abordagem referente às características dos alunos, bem como: idade, turma, sexo, se gosta de matemática finalmente é verificado o grau de repetência no universo das duas turmas.

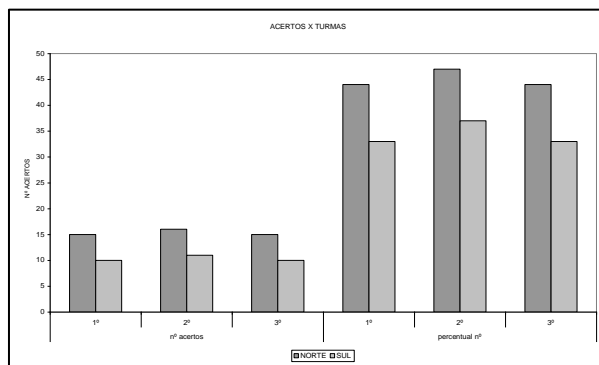
Em seguida é apresentado um Teste da Representação de fração, (onde o mesmo é composto de 3(três) perguntas. Na questão de número 01(um), é apresentada uma figura, a qual refere-se a um retângulo; onde se indaga aos alunos, qual a informação que se pode passar para o caderno com o auxílio da figura.

Neste momento se procura observar o entendimento entre a linguagem entre a figura e o símbolo; daí então se apresenta 03 (três) perguntas referenciadas pelas letras a b e c. Onde na letra a, procura-se investigar através da exploração da figura quantas partes iguais o retângulo foi dividido, objetivando a visualização através da figura.

Na alternativa b, em relação à questão anterior, pergunta-se: Cada uma das partes representa que fração do retângulo? E finalmente na última pergunta referente a letra c, faz-se a indagação sobre a parte pintada, representa que fração do retângulo. Após este momento é elaborada uma análise crítica objetivando verificar o nível de conhecimento prévio sobre os racionais.

O gráfico 13 mostra os acertos por turmas norte e sul, sendo observado um índice mais elevado em relação à turma norte; destaca-se um percentual favorável em torno de 11%, fator bastante considerável.

Gráfico 5 - Comparativa de acertos por turma

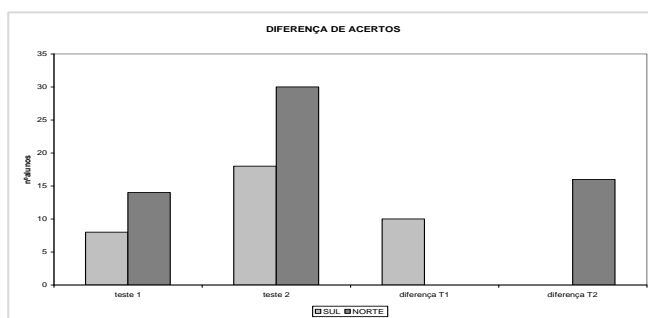


Fonte – O autor

Análise dos acertos das questões por turmas

Neste momento é apresentado o resultado das avaliações e suas características dos dados após a 2ª aplicação. O teste foi replicado, e algumas informações adicionais das informações que tratam do conteúdo de frações que são ofertadas com o objetivo de dinamizar o estímulo dos alunos, tendo em vista a aproximação do término dos trabalhos. Os gráficos onde vão demonstrar efetivamente as diferenças com relação ao encontro de dados, serão a partir de então denominados de T1, T2 e DT1 e DT2. São apresentados agora a primeira amostra após a segunda aplicação em relação à primeira.

Gráfico 6 - Diferença de acertos.

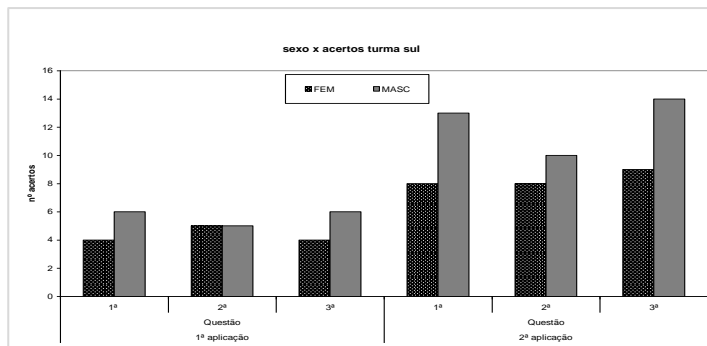


Fonte - O autor

Ao se analisar essa variável em relação ao primeiro teste e o segundo, torna-se claro, através dessa amostra, que após o reforço de informações e o empenho em relação às aulas de reforço. Houve um desempenho bastante relevante, particularmente nessa amostra, onde se percebe que a turma norte se desenvolveu mais que a turma sul. O desenvolvimento de habilidades e consequentemente, maior responsabilidade do participante pelo aprendizado, requer prática, reflexão, estudo e aprimoramento contínuos. Não é possível atingi-lo de uma só vez, o grau de aprendizagem é variável em relação a cada indivíduo, porém ficou claro nesta amostra que o empenho fez a diferença gradativamente.

O gráfico seguinte refere-se à diferença entre número de acertos em relação à idade entre a primeira aplicação do teste em relação à segunda na turma identificada como sul.

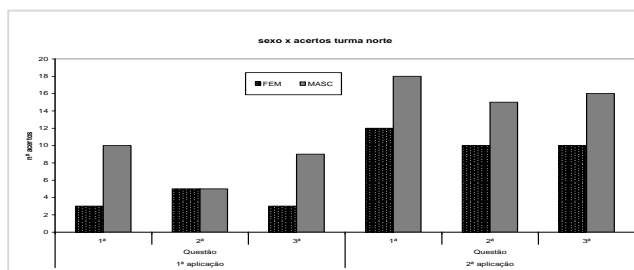
Gráfico 7 - Acertos turma sul x sexo.



Fonte - O autor

Nesta variável percebe-se claramente que houve um avanço relevante em relação a idade, pois os alunos mais adultos entre 13 e 14 anos na segunda avaliação tiveram sem dúvida um maior desempenho. Ao se analisar o gráfico seguinte, é visível um desempenho maior da turma norte em relação aos alunos mais maduros obtendo um índice de acertos com um grau mais elevado.

Gráfico 8 - de acertos x sexo.



Fonte - O autor

Após a análise desses dados referentes a aplicações dos testes, ficou evidenciado que a turma norte, demonstrou um desempenho um pouco melhor em relação a turma sul. Porém as duas turmas evoluíram consideravelmente na segunda aplicação. Acredita-se que foi possível perceber nas análises, segundo a mediação dos professores e os resultados apresentados, que as regras de tratamento e convenções de diferentes representações semióticas de números racionais, contribuíram para minimizar as dificuldades dos alunos na compreensão dos conceitos matemáticos dos números racionais.

Considerações finais

É possível acreditar que não basta apenas conhecer as diversas formas de representações semióticas de números racionais, pois é importante evidenciar relações de equivalência entre elas, para que haja uma coordenação entre os registros de representação dos números racionais. Assim os sujeitos podem desenvolver diversas transformações dentro de um registro ou entre registros diferentes, para dessa forma não confundir o objeto matemático, chegando assim à compreensão de fato.

Almeja-se que este estudo não se encerre agora. Mas que inúmeras pessoas possam propagar o conhecimento e consigam perceber que os registros das representações semióticas são importantes para o conhecimento, não só na matemática, mas em diversas áreas do conhecimento.

Referências

- DUVAL, Raymond. Registre de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives**, Strasbourg: IREM – ULP, v. 5, 1993, p. 37-65.
- DUVAL, Raymond. Registros de Representação Semióticas e Funcionamento Cognitivo da Compreensão em Matemática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.). **Aprendizagem em Matemática**: Registros de representação semiótica. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011a.
- DUVAL, Raymond. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, Silva Dias Alcantara. **Aprendizagem em matemática**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2009.
- DUVAL, Raymond. **Semiósis e Pensamento Humano**: registros semióticos e aprendizagens intelectuais. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- DUVAL, Raymond. Un tema crucial en la educación matemática: la habilidad para cambiar el registro de representación. **La Gaceta de la RSME**, v. 9, n.1, p.143–168, 2006. Disponível em: <http://gaceta.rsme.es/abrir.php?id=546>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção estudos).
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

O AMBIENTE FILOSÓFICO E A METODOLOGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA – SÃO LUÍS/MA

Caroliny Santos Lima¹
George Ribeiro Costa Homem²
Rosinélia Machado Barbosa³
Rita de Cassia Oliveira (orientadora)⁴

RESUMO

O presente trabalho aborda a proposta da Filosofia para crianças e sua aplicação no âmbito da sala de aula, desde a infância, condições ou instrumentos do pensamento denominados habilidades cognitivas, por intermédio do diálogo investigativo, alcançando aquilo que Lipman chamou de pensar bem, não somente pensar bem sobre o conhecimento científico, mas, também, construir significados culturais. O presente estudo aborda a temática: O AMBIENTE FILOSÓFICO E A METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA – SÃO LUÍS/MA. Para alcançarmos essa dimensão, objetivamos compreender que concepções teóricas e metodológicas do ensino de Filosofia materializadas em forma de temas transversais a escola que será investigada possui; assim como, apreender como a Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque Almeida articula criança e ensino de Filosofia. Seguindo essa delimitação, a pesquisa caracterizou-se como intervenção por utilizar passos metodológicos da pesquisa-ação tendo como delimitação o espaço da UEB Henrique de La Roque Almeida, no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram: professores, pais e alunos. Nesse percurso, desenvolvemos o referencial teórico, fazendo a relação entre a Filosofia e a infância. Para encaminhar a intervenção, traçamos os passos metodológicos para as análises e interpretações dos sujeitos à luz dos eixos teórico-metodológicos firmados ao longo da mesma. Dito isso, percebemos que a Filosofia é o espaço ideal para o desenvolvimento de investigações filosóficas.

Palavras-chave: Filosofia, Infância, Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No artigo que se segue, iremos discutir sobre o ambiente filosófico e a metodologia do autor Matthew Lipman para o pensar, assim como as intervenções que foram realizadas na

¹ Mestra pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, karol.lay@hotmail.com;

² Mestre pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, george.homem@ifma.edu.br

³ Mestranda pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, rosinelia.barbosa19@yahoo.com

⁴ Doutora em Filosofia e professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, rcoliveira30@yahoo.com.br;

escola campo de pesquisa, respeitando o contexto histórico, político, econômico, para isso nos preocupamos em ir situando os movimentos realizados.

No que se refere à questão local, iremos abordar a proposta da Filosofia para crianças, dentro do contexto da UEB Henrique de La Roque Almeida, São Luís – MA, aplicada ao 3º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivando construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar.

A construção dessa proposta metodológica pautada na metodologia de Lipman será trabalhada e analisada aqui conforme as percepções que obtivemos dos alunos dos seus pais e/ou responsáveis e dos professores pesquisados, assim como na realidade vivida por esses membros. Nossas análises foram pautadas no que está estabelecido pela proposta metodológica do Programa de Matthew Lipman, seguidas das devidas adaptações necessárias para alcançar os objetivos da investigação e responder às necessidades percebidas por meio das percepções alcançadas na pesquisa empírica.

Assim, esse recorte se estrutura seguindo alguns aspectos considerados basilares para a construção da pesquisa e conseqüentemente do conhecimento, tais como: a metodologia usada ao longo da pesquisa, as análises socioeconômicas para melhor compreensão da realidade vivida pelos alunos e as intervenções no espaço escolar por meio da aplicabilidade da metodologia da proposta pedagógica de Lipman. Ao abordar esses aspectos fomos produzindo a organização, descrição e análise dos dados.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, precisamos fazer o uso de trajetórias metodológicas que percorreremos daqui em diante para o melhor entendimento dos passos a serem tomados no decorrer da pesquisa. Esse momento da metodologia inclui a explicação de todos os procedimentos que se supõem necessários para a execução da pesquisa, entre os quais, destacam-se: o método, ou seja, a explicação da opção pela metodologia e do delineamento do estudo, amostra e procedimentos para a coleta de dados, bem como, o plano para a análise de dados.

Minayo (2007, p. 44) aborda uma definição de metodologia:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos

que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (grifos da autora).

Dessa forma, a metodologia consiste no planejamento do passo a passo de todos os processos que serão utilizados; faz parte da primeira fase da pesquisa científica, que envolve ainda a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, a construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos.

Na literatura da metodologia da pesquisa em Ciências Sociais, é convencional que em pesquisas acadêmicas se tenham métodos científicos, sendo compreendidos como o planejamento ou a previsão de todas as etapas de uma pesquisa científica (DEMO, 2000; RÚDIO, 1998).

Sobre o uso dos métodos científicos, Gil (1995, p. 25) enfatiza que “procuram garantir ao pesquisador a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais, oferecendo soluções para os problemas epistemológicos da investigação científica”.

Ainda segundo Gil (1995, p. 125), os métodos científicos “procuram garantir ao pesquisador a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais, oferecendo soluções para os problemas epistemológicos da investigação científica”. Sobre esse aspecto ainda trazemos a compreensão de Demo (1987; 2000) quando destaca que as pesquisas devem ter métodos científicos.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), o método científico se classifica em método de abordagem e método de procedimento. O primeiro refere-se à concepção teórica utilizada pelo pesquisador, como exemplo, tem-se o positivismo, a dialética, a fenomenologia, o método dedutivo e outros. O segundo refere-se à maneira específica pela qual o objeto será trabalhado durante o processo de pesquisa, como por exemplo, a pesquisa-ação, o estudo de caso, etnográfico, dentre outros.

Para tanto, optamos como método de abordagem pelo materialismo dialético, por ser um método de movimento, pois pensa a realidade não como algo dado e estabilizado, mas procura identificar o processo, os conflitos existentes e as contradições envolvidas na análise de um problema de pesquisa. Como método de procedimento, usamos a metodologia da pesquisa-ação, seguindo alguns passos desse método. Desse modo, a metodologia é entendida aqui no seu sentido mais restrito, como sequência lógica e sistemática de passos intencionados, ou seja, passos com objetivos que se operacionalizam através de instrumentos e técnicas.

Nesse sentido, delimitaremos daqui em diante as razões intelectuais e práticas que levaram à realização desta pesquisa científica. Dito isto, a pesquisa realizou-se no bojo da pesquisa aplicada, entendida como aquela que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (BERVIAN; CERVO, 1996, p.47).

Esse tipo de pesquisa assenta-se nos princípios metodológicas de um Mestrado Profissional, no qual nossa pesquisa está inserida. Objetivando, assim, gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos encontrados no campo da pesquisa, envolvendo as verdades e interesses locais.

Sobre esse diferencial de um Mestrado Profissional, o Parágrafo único, da Portaria nº 17/ 2009 – Capes, elucida que:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

No contexto da pesquisa aplicada, nossa investigação buscou se encaminhar para a pesquisa do tipo intervenção, que segundo Damiani (2012, p.3):

São planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

À luz dos citados métodos, nossa investigação se situou em uma metodologia da pesquisa-ação. Para tanto, nos respaldamos em Thiollent (2011) que defende a utilização da Pesquisa-Ação, pois ela propõe o comprometimento dos pesquisadores com as causas populares, na busca por soluções, ou, ao menos, esclarecer os problemas. Na pesquisa-ação o problema nasce de um grupo em crise. O pesquisador ou o grupo de interesse constata o problema e busca ajudar a coletividade a determinar as redes ligadas a ele, fazendo com que os envolvidos tomem consciência da situação em uma ação coletiva.

Sobre as diversas definições possíveis de pesquisa-ação, tratemos a de Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, a pesquisa-ação deve ser vista também como um engajamento sociopolítico a serviço das classes populares. Um possível ciclo da pesquisa-ação pode enfatizar as seguintes fases: identificação das situações iniciais, planejamento das ações, realização das atividades previstas e avaliação dos resultados obtidos (THIOLLENT, 2011).

Esse ciclo a cima foi que utilizamos em nossa pesquisa realizada na Unidade de Educação Básica (UEB) Henrique de La Roque Almeida⁵, com aplicação na Vila Embratel, São Luís – MA. Inicialmente realizamos a identificação das situações iniciais; primeiramente de forma macro, por meio dos questionários aplicados aos pais, no intuito de perceber a situação socioeconômica em que a família e os alunos investigados estavam inseridos; posteriormente de forma micro, mediante as análises das entrevistas com as professoras.

O método de abordagem utilizado foi o materialismo dialético, uma vez que coadunamos com os seus preceitos filosóficos. Sobre essa abordagem, Triviños (1995, p. 51) destaca que “o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”.

As categorias conceituais utilizadas foram a matéria e a prática social. A matéria é “uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas” (TRIVIÑOS, 1995, p. 56).

Sobre a prática social, o materialismo dialético “entende o critério da prática em sentido amplo e variado. É toda a atividade material orientada a transformar a natureza e a vida social” (TRIVIÑOS, 1995, p. 64).

A proposta de Matthew Lipman é a matéria que se constituiu como objeto de estudo na perspectiva da assimilação sensitiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A prática social compreende o ser humano como ser social, compreendendo assim, a prática, que é uma atividade objetiva na realização da qual o homem emprega todos seus meios humanos, tomando um aspecto de uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa à transformação da natureza, da sociedade.

⁵Faremos no Anexo dessa Instituição Escolar por conta que nela existem mais turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto, na escola polo, existem apenas duas turmas nesse nível de ensino.

Buscando coadunar com esses preceitos, também faremos uso de alguns preceitos da investigação etnográfica com crianças, nos respaldamos em Graue e Walsh (2003, p.52) quando enfatizam que:

Para estudar as crianças, a teoria deveria ser dinâmica. Deveria visar o processo, inserir as crianças na prática social. A prática social engloba elementos estruturais da sociedade, tais como a escolaridade e o atendimento da criança, que não existem independentemente de outras instituições, sobretudo instituições econômicas.

Dito isto, partimos da compreensão de que não se podemos realizar pesquisa com crianças se não alargarmos nossos campos teóricos, sobretudo, porque visamos nesta pesquisa mostrar que a criança é um ser social, histórico e culturalmente situado em uma variedade de comunidades sociais e, para tanto, devemos buscar ênfase teórica em estudos que abracem essa visão. Com efeito, ao utilizarmos a investigação etnográfica com crianças, estamos concebendo na pesquisa, tanto o investigador (pesquisador) quanto os investigados (crianças) como comunidade de investigadores, situados em um campo histórico, social e cultural.

Para tanto, utilizamos como forma de análise e interpretação dos dados na pesquisa empírica, os quadros de respostas. Segundo o estudioso Barros (1990, p. 84), os quadros de respostas são utilizados “quando a informação que se quer representar não é numérica, e pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”.

Além dos métodos científicos acima descritos, precisamos de instrumentos de coleta de dados para a construção de nossa pesquisa. Para a coleta de dados foram primeiramente realizadas leituras de fontes bibliográficas relacionadas direta e/ou indiretamente ao nosso objeto de estudo. As leituras foram realizadas por meio de livros, artigos, periódicos, jornais, *websites* e outros meios de veiculação de informações.

No segundo momento da pesquisa, utilizamos as observações não participantes e sistemáticas na escola. Segundo Richardson (1999), a observação não participante é aquela em que o pesquisador se coloca como um espectador atento, todavia não interfere no ambiente observado. E a observação sistemática “consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos” (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

As entrevistas foram semiestruturadas, que consistiam em um conjunto de perguntas pré-elaboradas, no qual poderiam surgir outras perguntas a partir das respostas dos entrevistados (RICHARDSON, 1999). As entrevistas foram feitas com as docentes da escola.

Realizamos, ainda, a aplicação de questionários com os pais dos alunos que participaram do grupo focal, pois achamos por bem delimitar um número de questionários.

Segundo Gil (2009, p.45), questionários "são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes sem a presença do pesquisador". Com esse instrumento pretendemos saber a conjuntura socioeconômica dos mesmos, como as crianças vivem, com quem vivem, em que condições, objetivando situar na investigação a situação econômica dos estudantes. Por meio desse instrumento pretendemos chegar mais perto da realidade das crianças e compreender seu processo de pensar e seus interesses.

Seguindo esse roteiro, recolhemos os dados para a pesquisa, no intuito de melhor compreender e dar respostas às reais necessidades do local da pesquisa para assim, poder contribuir com a escola campo.

A EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA: resultados e discussão

Adentramos o principal momento deste estudo, pois descrevemos o momento da pesquisa empírica na qual realizamos as intervenções. O estudo como já fora dito em momentos anteriores, foi realizado na UEB Henrique de La Roque Almeida, localizada na Vila Embratel, São Luís/MA.

Delimitamos como objeto de estudo a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman em uma perspectiva de educação para o pensar. Para concretizarmos a pesquisa, descrevemos nossas análises e interpretações das entrevistas e intervenções dos sujeitos selecionados. Nesse sentido, buscamos articular suas respostas com os eixos teórico-metodológicos firmados na pesquisa.

Esta parte da pesquisa está assim estruturada: no primeiro tópico trazemos os dados socioeconômicos das crianças, obtidos mediante questionários aplicados às famílias de uma amostra de alunos, no qual falamos sobre o contexto social e econômico e como esses aspectos podem influenciar no processo de desenvolvimento do pensar. Ainda neste momento faremos as análises da entrevista realizada com as professoras dos alunos, segundo o materialismo dialético.

Perfil socioeconômico: o olhar sobre a realidade extraescolar

Nesse momento da pesquisa, aplicamos um questionário com uma amostra de 10 (dez) pais de alunos que faziam parte da pesquisa, contudo, só obtivemos o retorno de 8 (oito)

questionários. Inicialmente buscamos realizar uma identificação dos pais, como sexo, estado civil, naturalidade, escolaridade e profissão. Vejamos na tabela abaixo:

Tab. 1: Dados de identificação

Porcentagem	Sexo	Estado civil	Naturalidade	Escolaridade	Profissão
%	Feminino 100%	Solteiro (a) – 50%	São Luís – MA 62.5%	Ens. Médio completo – 25%	Dona de casa - 62.5%
	Masculino 0%	Casado (a) – 37.5%	Barreirinhas – MA 12.5%	Ens. Médio incompleto - 12.5%	Operador (a) de caixa - 12.5%
		Viúva (o) – 0%	Bom Jardim – MA 12.5%	Ens. Fundamental completo - 25%	Autônoma - 12.5%
		Divorciado (a) – 12.5%	Fortaleza – CE 12.5%	Ens. Fundamental incompleto - 12.5%	Cozinheira - 12.5%
				Não respondeu - 25%	

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Os dados da pesquisa revelam uma amostra da identificação de alguns pais dos alunos da escola anexo – UEB Henrique de La Roque Almeida, possibilitando conhecer a realidade socioeconômica dos mesmos, no intuito de compreender a realidade vivenciada por esses sujeitos.

Da coleta de dados, identificamos que os questionários foram respondidos em sua totalidade por pessoas do sexo feminino, nos revelando que a principal responsável pela condução da família é a mulher, apresentando um papel significativo no contexto familiar na conjuntura atual.

Essa constatação releva que apesar de atualmente a família ter sofrido várias mudanças significativas com o passar do tempo, onde cada vez um número maior de mulheres sai de casa para trabalhar fora e contribuir com a renda familiar, a mesma, continua sendo ainda a responsável pelos cuidados com a casa e a criação dos filhos. Sobre esse ponto, Rocha-Coutinho (2003) estudiosa da Psicologia e das relações familiares e trabalho, diz que, mesmo com o aumento na participação e envolvimento dos homens no espaço familiar, as mulheres continuam a ser responsáveis pela casa e pelos filhos.

Em relação ao estado civil, a metade respondeu que são solteiras, ou seja, 50%; as casadas, 37,5%, nenhuma é viúva e divorciada, 12,5%. Dessa forma, percebemos que a maioria das responsáveis pela família enquadra-se no grupo de mulheres solteiras, sendo responsáveis pela manutenção familiar.

Outra questão direcionada aos sujeitos diz respeito à naturalidade, em que 62,5% declararam serem naturais de São Luís – MA; 12,5% da cidade de Barreirinhas – MA; 12,5% de Bom Jardim – MA e 12,5% de Fortaleza – CE. Percebemos que a maioria dos sujeitos é da própria cidade onde residem, alguns são procedentes de outros municípios do Maranhão, e somente um vem de outro estado.

Quanto ao nível de escolaridade dos sujeitos, 25% possuem nível médio completo, 12,5% possuem nível médio incompleto, 25% têm nível fundamental completo e 12,5% nível fundamental incompleto, sendo que 25% não responderam ao quesito em questão. Esses dados nos revelam que a maioria dos pais possui baixa formação escolar, o que implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos seus respectivos filhos.

Diante disso, percebemos que a evidência do baixo nível de estudos dos pais, interfere diretamente na participação da família na escola e no processo do ensino-aprendizagem dos filhos, também, de certo modo, contribui, negativamente com a desaceleração no processo escolarização, o que leva a crer que, como a maioria dos pais de alunos não passaram pela escola, falta-lhes conhecimentos sobre as características de uma escola de qualidade, deixando de dar ênfase a uma das ações mais importantes da vida: a valorização da escolarização para os seus filhos.

No que se refere ao aspecto da profissão, 62,5% declararam serem dona de casa, 12,5% operadora de caixa, 12,5% trabalha como autônoma e 12,5 % como cozinheira. Nesse sentido, observamos que mais da metade dos sujeitos declararam dona de casa como sendo uma profissão, uma vez que está é uma atividade familiar não remunerada. Assim, constatamos que desses sujeitos, somente a minoria possui uma atividade profissional, mas não a exercem no momento.

Verificamos com esses dados que a instabilidade das estruturas familiares e o baixo nível de escolaridade dos pais, que são de classes desfavorecidas, são motivos de alta representatividade apontados como fatores de desmotivação para os estudos dos filhos, já que comungam do mesmo nível de escolaridade, ou seja, o valor de ascendência profissional através de estudos é uma expectativa muito baixa, levando-os a não valorizar aspectos imprescindíveis para a educação dos filhos. Ainda sobre esse aspecto, acrescenta Justino (2010), o baixo valor social do ensino, o estatuto familiar e socioeconômico baixo, a expectativa de ascendência social baixa e a desestruturação do próprio ensino, têm a ver com a desvalorização dos estudos.

A segunda tabela corresponde aos dados socioeconômicos das famílias, buscando conhecer questões que dizem respeito a trabalho, renda familiar, benefício do governo, membros da família, etc. Vejamos os dados coletados abaixo:

Tab. 2: Dados Socioeconômicos

Porcentagem	Trabalha	Renda Familiar	Benefício do governo	Membros da Família	Quantos trabalham	Quantas crianças	Imóvel	Residência
	Sim – 0%	Menos de um salário mínimo – 37,5%	Sim - 62,5%	1 a 3 – 25%	1 a 3 - 62,5%	1 a 3 – 75%	Alugado	Rede de esgoto 12,5%
%	Não – 100%	Um salário mínimo – 50%	Não - 37,5%	4 a 6 – 50%	4 a 6 -	4 a 6 – 25%	Próprio 75%	Fossa 100%
		Acima de um salário mínimo – 12,5%		7 a 9 – 25%	7 a 9 - Nenhum ou não respondera m - 37,5%	7 a 9 -	Cedido 25%	Banheiro 100% Chuveiro 50% Água 75% Luz 62,5%

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Nessa tabela trouxemos os dados relacionados mais diretamente ao nível socioeconômico dos pais do determinado grupo amostral da pesquisa. Quanto à pergunta sobre desenvolver alguma atividade remunerada atualmente, 100% dos responsáveis declararam não estarem trabalhando no momento, sendo que a maioria exerce a função de dona de casa. Sobre esse ponto, percebemos que o desemprego ainda é uma questão muito presente em nossa realidade, principalmente das crianças para qual a pesquisa foi direcionada.

O que percebemos é que as famílias com baixos recursos de qualquer tipo (nuclear, monoparental/pais ausentes e reconstruídas) enfrentam muitos problemas para sobreviverem e manterem os seus filhos na escola, principalmente pelo aumento do nível de desemprego no país. Nessa dinâmica, os pais acabam por não terem como auxiliar os filhos na vida escolar, não os acompanham porque não sabem, devido ao seu grau de estudos ser baixo, o que vai interferir diretamente na a percepção de pais e filhos sobre a educação. Assim, é um desafio para nós, enquanto pesquisadores, propormos ações referentes ao combate desse fenômeno e ao próprio questionamento dessas situações. Ora, sabemos que com pais desmotivados por

inúmeros desencontros, com nível de escolaridade baixo e inseridos na pobreza, a escolaridade dos filhos nem sempre é prioridade da família.

Na realidade, como destaca o estudioso Justino (2010), são motivos pertinentes que contribuem de uma forma ou de outra, para o descrédito nos estudos, o que é prejudicial para os filhos em processo formativo.

No âmbito deste estudo, esta realidade é bem definida, onde se pode verificar na relação do tipo de família com o nível de escolaridade dos pais (pai e mãe) que existem ainda muitos pais analfabetos com Ensino Fundamental incompleto e completo, e que o maior nível de escolaridade desses pais foi o Ensino Médio completo, para um percentual alargado de pai e de mãe. Uma situação muito crítica para a sociedade brasileira que está sempre a lutar pela educação do seu povo.

Sobre a renda familiar mensal, a metade dos sujeitos responderam se manterem com um salário mínimo; 37,5% disseram possuir menos de um salário mínimo para o seu sustento e de sua família e somente 12,5% declaram receber mais de um salário mínimo. Dessa forma, notamos que grande parte das famílias sobrevive com uma renda bem abaixo da necessária para ter um nível saudável de conforto.

Sobre o benefício do governo, foi identificado que 62,5% recebem auxílio do governo como a bolsa família que ajuda na complementação da renda familiar ou em alguns casos detectados é a única renda da família, somente 37,5% declaram não receber nenhuma ajuda do tipo.

A terceira tabela corresponde aos dados educacionais, como se possui cursos. Vejamos:

Tab. 3: Dados Educacionais

Porcentagem	Curso Profissionalizante	Cursando algum curso
	Sim – 0%	Sim – 0%
%	Não – 87.5%	Não – 100%
	Não respondeu – 2,5%	

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Os dados obtidos nessa tabela demonstram que 100% dos responsáveis dos alunos não possuem curso profissionalizante, sendo que 2,5% preferiram não responder, e 100% dos sujeitos não estão no momento frequentando nenhum tipo de curso.

Como pudemos ver na tabela, as famílias desfavorecidas não apresentaram um nível de escolaridade mais alto, ou seja, a maioria se retrata com um baixo nível de escolaridade e com um percentual significativo de pai e mãe semianalfabetos. Em síntese, diante da realidade dos dados, o nível de escolaridade baixo dos pais (pai/mãe) de qualquer tipo de família desfavorecida, tem alta representatividade entre os alunos desinteressados e que abandonam os estudos, sendo um fator que contribui diretamente para o abandono escolar.

Concordamos com Bissoli (2010) quando destaca a desmotivação dos pais refletida nos alunos e que a autoestima é um fator imprescindível para a continuidade dos estudos. Dado que, muitos desencontros, principalmente em classes desfavorecidas, reforçam a desmotivação pela continuidade dos estudos de alunos de qualquer tipo de família. Destacando que, entre os inúmeros fatores que interferem na continuidade dos estudos, a desmotivação do aluno pelas atividades escolares assume um papel de relevância neste processo.

Como podemos notar, no quesito educacional, a maioria dos pais e/ou responsáveis pelos alunos sujeitos da pesquisa não deram continuidade aos seus estudos, aspecto que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

As vozes dos professores: o que dizem e pensam

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de São Luís e para esse momento foram selecionadas duas professoras para serem entrevistadas e falarem sobre o ensino de Filosofia para crianças.

Após realizarmos os questionários com os pais/responsáveis dos alunos participantes da pesquisa, para percebermos o grau de formação, informação e nível socioeconômico, achamos relevante também investigar a percepção dos professores sobre a temática, no intuito de perceber se conhecem a proposta e como trabalham em sala de aula temas que envolvem a Filosofia. Dessa forma, por questões éticas de pesquisa, seus nomes verdadeiros não foram revelados e foram utilizados nomes fictícios. Para tanto, optamos por nomes de personagens de filmes infantis. Como são duas professoras, as chamaremos de Professora Malévola e Professora Frozen.

Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas conforme o embasamento teórico sobre o objeto estudado. Foram realizadas com as professoras no contexto do exercício pleno de suas atividades pedagógicas, ou seja, no local de trabalho, sem interferirmos na sua rotina profissional.

Perguntamos às entrevistadas como trabalham com seus alunos a capacidade do pensar e do questionar o mundo. Eis as respostas:

Quadro 1: Desenvolvimento da capacidade do pensar e do questionar.

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA MALÉVOLA	“Bom, eu como professora, estudante e pesquisadora conheço a importância que é desenvolver no ambiente escolar e especificamente em nossos alunos a capacidade de pensar e do questionar o mundo. Tento explorar isso principalmente nas aulas de história, em que recebemos em nossa escola os livros didáticos com fatos e/ou acontecimentos já apresentados aos nossos leitores que são nossos alunos. Desse modo, no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensarem e conseqüentemente, apresentarem suas visões de mundo, de acordo com suas compreensões sobre o fato. Isso tem nos possibilitado um aprendizado muito significativo, uma vez que o aluno é capaz de construir sua própria história”.
PROFESSORA FROZEN	“Sinceramente, pensando na filosofia, filosoficamente eu nunca pensei não assim, com essa turma que eu estou então e nem com a do ano passado, mas eu trabalho assim, apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem, de como agem com o próximo, como agem consigo mesmo”.

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Com base na fala das professoras, vemos que a professora Malévola sabe da importância de uma educação para o pensar e que busca, ao seu modo, trabalhar essa perspectiva de motivar a capacidade cognitiva dos alunos. Todavia, a proposta de Lipman vai além de meramente ensinar conteúdos pré-estabelecidos sem um livro didático, como disse a Professora Malévola. Na proposta de Lipman, as crianças devem aprender a pensar por si mesmas, levando-as a refletir e a criticar.

Tomando a fala da professora Malévola, ao responder que “no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensar e conseqüentemente apresentarem suas visões de mundo”, percebemos que a entrevistada considera a importância de seus alunos desenvolverem o pensar crítico no momento em que as solicitam na sua prática solicita sugestões para os temas dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

Lipman et al. (2001, p. 32) aludem sobre o significado dos conteúdos dados aos alunos:

Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos: eles são *capta* e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.

A Professora Frozen enfatizou que filosoficamente não pensou ainda em trabalhar com seus alunos a construção do pensamento filosófico. No entanto, notamos em sua fala que exercita o ato de filosofar inconscientemente quando diz que em sala de aula com seus alunos: “apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem”. Nessa direção, Chauí contribui enfatizando que (2003, p. 158): “o pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro”.

No contexto da proposta metodológica de Lipman, o pensar é composto por coerência, riqueza e curiosidade. Tendo esses três componentes, o pensamento na criança garantirá um pensar por excelência (LIPMAN, 1990).

Em seguida, perguntamos às entrevistadas de que forma metodológica ou por meio de qual recurso de ensino poderiam ensinar temas filosóficos para os seus alunos. Responderam:

Quadro 2: Recursos de ensino.

SUJEITOS	RESPOSTAS
PROFESSORA MALÉVOLA	“A filosofia está presente diariamente no contexto da sala de aula, sempre que ensinamos aos nossos alunos determinados conteúdos percebemos a relação direta dos mesmos com filosofia, simplesmente por possibilitar o ato de pensar. Como na escola que eu trabalho não dispõe de muitos recursos didáticos procuro desenvolver as atividades pedagógicas com o que nos é possibilitado. Então, geralmente busco desenvolver em sala de aula a roda de conversa, que é um mecanismo de aprendizagem satisfatório no que tange a exposição dialogada entre eu, professora, e os meus alunos, em que pega um tema, como por exemplo, princípios e valores de uma família, e a partir daí se começa a explorar da criança a sua compreensão, a sua opinião acerca da temática abordada, tornando-se assim um ser pensante, ou seja, construindo em si uma identidade filosófica através do ato de pensar.”
PROFESSORA FROEZEN	“Eu penso assim, por meio das vivências reais confrontando o imaginário, os desejos, os sonhos com o real, realizando as rodas de conversas, as exposições de situações e desafiando essas crianças que proponham soluções para essas situações por meio também de assistência de vídeos, leituras de textos, dinâmicas dentre outras coisas”.

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Nesse questionamento observamos uma similitude nas repostas das professoras, pois ambas citaram a roda de conversa como recurso de ensino, que é um mecanismo muito utilizado na atualidade. Porém, é preciso acrescentar que no ambiente da Pedagogia,

principalmente na Educação Infantil, podemos encontrar outras nomenclaturas⁶ para essa atividade como: rodinha, hora da roda, hora da conversa ou ainda hora da novidade.

Segundo Devries e Zan (1998, p.115), “de todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sociomoral. Para muitos professores esta também pode ser a hora mais difícil e desafiadora do dia”.

Apesar da roda de conversa propiciar a discussão, a proposta de Filosofia para crianças vai além desse aspecto, pois um dos pilares da proposta é o diálogo, e vale acrescentar que o diálogo filosófico é diferente de uma conversa. Lipman (1990, p. 93) faz uma distinção entre o diálogo e a conversação. Vejamos:

Se colocarmos em paralelo, conversação e diálogo, é bem evidente que os dois processos diferem: o primeiro é fortemente marcado por uma nota pessoal e o seu fio lógico é insignificante, enquanto é exatamente o inverso que se produz em relação ao segundo.

Lipman (1990) afirma que a prática pedagógica deve ser capaz de desenvolver um ensino crítico, onde o diálogo, a reflexão, o pensar deliberativo e reflexivo sejam possíveis às crianças. Ao conceber uma proposta para a educação dentro dos preceitos filosóficos, o autor apreende a Filosofia como um processo educativo que habilita a criança ao seu próprio pensar, buscando por meio dela mesma, o sentido das coisas e do mundo à sua volta, o que consequentemente, influencia positivamente a apreensão significativa dos conteúdos propostos também em outras disciplinas.

Quando destacamos o professor para trabalhar com a Filosofia para crianças, esta necessidade torna-se ainda mais pulsante, pois se almeja que o mesmo por meio da reflexão e do pensamento crítico, tenha a capacidade de analisar os impactos nos discentes oriundos da prática e da reflexão, visando, nesse movimento, proporcionar conhecimentos significativos.

Diante disso, podemos inferir que o programa de Filosofia de Lipman propõe uma perspectiva diferenciada para a educação, na qual os alunos possam experimentar currículos, desde a Educação Infantil, que os estimulem e/ou incentivem ao pensar bem, por intermédio da prática filosófica na sala de aula. (ELIAS, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁶Essas nomenclaturas são comumente usadas em nível das escolas municipais de São Luís. Muitas vezes são trazidas por formadoras em cursos que realizam, tanto internamente, tanto externamente no momento que viajam para outros estados. A pesquisa não evidenciou algumas nomenclaturas descritas em uma dada fonte bibliográfica, apenas a nomenclatura hora da roda de Devries e Zan (1998).

Desse modo, o que pretendíamos colocar em evidência ao longo de toda essa pesquisa é que não só o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à Filosofia. Assim, um dos primeiros sentidos propostos nesse encontro entre a Filosofia e infância reside justamente no fato de garantir uma visão afirmativa da infância.

Dito isso, Matthew Lipman, idealizador da proposta de Filosofia para Crianças, enfatizou que a Filosofia não poderia estar distanciada das crianças. Para ele, as crianças podem fazer investigações por meio da Filosofia; elas podem desenvolver a inteligência emocional, cognitiva e social e adquirir habilidades necessárias para esse desenvolvimento. A proposta, então, é um programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das habilidades de raciocínio e do pensamento.

Ainda sobre isso, nas palavras de Lipman (2001, p.32) “a Filosofia é a disciplina que nos prepara para raciocinar nas demais disciplinas”. Lipman nos mostra, ainda, como essa relação é possível citando exemplos de perguntas feitas pelas crianças: “O que é um número”, “O que é o colonialismo?”, “O que é a gravidade?” “O que é a história?”, “O que é uma explicação?”, “O que é um fato?” (LIPMAN, 1994, p.51), ou seja, ele mostra como as crianças perguntam e questionam em outras disciplinas pressupostos que são profundamente filosóficos, ao mesmo tempo em que buscam entender e dar significado aos temas das diversas disciplinas.

Buscamos traçar como as crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da UEB Henrique de La Roque Almeida realizam suas perguntas e refletem sobre elas, articulando-as com os eixos teóricos para as suas análises e interpretações. Nossa investigação se deu com as professoras, alunos e pais. Constatamos que há dificuldades nas práticas das professoras em relação à inserção da metodologia de Filosofia para crianças, primeiramente pelo desconhecimento e posteriormente pelas práticas tradicionais arraigadas em suas posturas.

Assim, para que a Filosofia para crianças aconteça, exige-se além das questões já citadas, principalmente, um olhar diversificado, que dê conta da heterogeneidade, de conhecer os enredos das vivências infantis, de propor para e com as crianças, dando a elas a possibilidade da participação e principalmente reconhecendo que educar crianças compreende desafiar-las, criar possibilidades de se viver o imprevisto, a fantasia e de se expressar de diversas maneiras. Assim, a criança se formará sem influências autoritárias, com pleno direito de expressão, com a capacidade de aprimorar o pensar e se tornar um bom cidadão.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1996.

BISSOLI, S. C. A. **Evasão escolar:** o caso do Colégio Estadual Antonio Francisco Lisboa. 2010. Disponível em: http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf. Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em 10 out 2016.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DEVRIES, Retha; ZAN, Beth. **A ética na educação infantil:** um ambiente sócio moral na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças.** 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-11-24T134500Z-98/Publico/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf> Acesso em: 18 ago. 2012.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____ **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. 12. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teoria, método e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JUSTINO, D. **Difícil é Educá-los.** Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2010.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula.** Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola.** Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **A filosofia na sala de aula.** Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

RICHARSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

O BEM-ESTAR DOCENTE: ANÁLISE DOS RELATOS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosivania Maria da Silva¹

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os significados e os sentidos do bem-estar docente de uma professora de escola pública da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, com especial destaque para as categorias sentido e significado. A produção de dados foi realizada através de entrevistas recorrentes e reflexivas, que, aplicadas junto a uma professora de uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN. Para análise dos dados foi feita seguindo a lógica do procedimento metodológico denominado Núcleo de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Assim, a interpretação dos dados deu-se à luz de cada narrativa, buscando a aproximação com as zonas de sentido, partindo do empírico para o concreto, tendo como suporte as proposições dos teóricos citados. Os resultados apontam que a professora inicialmente sentiu temor e medo, mas foi superando, e passou a se sentir satisfeita e realizada em trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Além disso, indicam que a professora apresenta um quadro de bem-estar docente, quadro esse caracterizado e revelado por meio de algumas condições sociais e históricas, tais como: uma gestão qualificada e humana, trabalho coletivo entre professores, boas condições de trabalho e confortável estrutura escolar, entre outros fatores apontados e significados pela professora como mediações constitutivas do seu bem-estar. Como considerações, percebemos um grau elevado de bem-estar docente da professora, o que, teoricamente, vislumbra a possibilidade de que desenvolve uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Bem-estar docente, Educação Infantil, Prática Pedagógica, Significados e Sentidos.

INTRODUÇÃO

Ser professor não é mesmo uma tarefa fácil. Por outro lado, há quem acredite que ao professor basta-lhe o domínio dos conteúdos programáticos de sua disciplina e das técnicas de ensino para que ele seja considerado como um bom profissional. No entanto, além desse domínio e do conhecimento das técnicas, sabemos que este profissional deve também conhecer acerca dos processos cognitivos, psíquicos e emocionais do sujeito para que, de maneira significativa, possa intervir na aprendizagem de seus alunos. Isto quer dizer que, a partir destes conhecimentos o professor deve planejar e realizar atividades de ensino que

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, s.rosivania@yahoo.com.br

favoreçam e potencializem não a aprendizagem mecânica, memorística e individualista do aluno, mas aquela que se constitui por meio de criatividade, da reflexão e da sociabilidade.

Diante desse desafio que é ser professor - profissão que, muitas vezes, temos que desempenhar vários papéis como de pai, mãe, psicólogo, enfermeiro, entre outras funções -, é possível que o educador se sinta despreparado e inseguro. Este profissional pode também se sentir sobrecarregado de atividades, já que muitos professores precisam trabalhar até três turnos para conseguirem um salário digno que atenda à sua realidade e necessidades pessoais. Destacamos também que, cada vez mais, é exigido ao professor a realização de tarefas burocráticas que demandam muito tempo e energia, sem esquecermos que, parte deles, não dispõe de recursos materiais adequados para realizar um trabalho de qualidade. Além de todas essas dificuldades, quase sempre, a infraestrutura física e material das escolas públicas são precários.

Sobre essa ideia, discorre Noronha apud Oliveira (2004, p. 1132) que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Diante dessa realidade, muitos professores se sentem frustrados por não poderem investir na própria formação continuada, tendo em vista os salários baixos que os obrigam a trabalharem mais de um expediente, conforme acima comentamos e, por isso, não dispõem de tempo para participarem de cursos de aperfeiçoamento. A tudo isto, une-se também a falta de reconhecimento e valorização deste profissional que, mesmo diante de toda esta realidade, ainda é responsabilizado e considerado como culpado pela maioria dos problemas do sistema educacional. Sobre estes aspectos, Oliveira (2004, p. 1132) destaca que:

Nesse contexto, é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Frente a esta situação, no contexto educacional, surge o mal-estar docente enquanto fenômeno que vem sendo diagnosticado tanto em instituições públicas como privadas, sendo

o professor José M. Esteve um dos maiores pesquisadores deste tema e um dos docentes mais bem conceituados academicamente. Para ele, o mal-estar docente diz respeito aos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1994, p. 24-25). Nessa situação, o professor passa a manifestar sintomas físicos, cognitivos e/ou emocionais negativos em decorrência de situações adversas que se apresentam na sua profissão.

Esteve (1994, p. 153) também considera que “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento de status que lhes atribui”.

Assim, muitos estudos já foram e estão sendo realizados acerca da insatisfação que tem afligido os docentes. No entanto, não é difícil percebermos, no contato com a realidade da escola, que não é apenas os sentimentos de angústia e de tristeza - ou seja, de mal-estar - que constitui o professor. Mesmo atuando em situações aparentemente adversas, muitos professores declaram gostarem do que fazem. Porém, pouco se estuda o aspecto da satisfação profissional. Pouco se pode observar os professores destacando os aspectos positivos da docência, aqueles que são fontes de alegria, de prazer e de satisfação; aqueles que fazem o docente jamais se arrepender da escolha profissional e os motivos que o fazem se sentir realizado.

Segundo Codo (2004), todo tipo de trabalho envolve algum sentimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na afinidade estabelecida com outros, quer mesmo na relação constituída com o trabalho. Sobre isso o autor destaca:

Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (p. 03).

Quando o professor gosta de sua profissão, do seu trabalho e da equipe que faz parte do seu local de trabalho, este consegue estabelecer laços de afinidade com o que faz e com toda a equipe escolar.

Pesquisas como as realizadas pelo professor Jesus (2002)² comprovam que nem todos os professores sofrem do fenômeno de mal-estar. Segundo o autor, contrário a isto, são muitos os docentes que apresentam sentimentos de satisfação e de realização profissional estes considerados como indicativos de bem-estar docente. Desta forma, investigações sobre a

² Um dos maiores pesquisadores na atualidade dos temas mal-estar e bem-estar docente

temática do bem-estar dos professores vêm apresentando dados significativos e essenciais para a realização de mudanças indispensáveis no âmbito educativo como forma de melhoria e qualidade da profissão docente. E, nesse contexto, nosso objeto de investigação diz respeito ao estudo do bem-estar docente.

Porém, não poderíamos falar do bem-estar dos professores sem antes abordarmos o mal-estar que os constitui para, assim, compreendermos este fenômeno que tem se tornado cada vez mais presente em nossa realidade educacional.

No que diz respeito ao bem-estar docente, Jesus (2007, p. 26), define que:

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Para o autor (2007), bem-estar docente é um conceito bastante amplo que pode se adequar a qualquer profissão. Para que exista bem-estar, é preciso que se goste da profissão e que se tenha interesse em buscar estratégias e novos conhecimentos para ampliação das possibilidades de sucesso pessoal e profissional.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 261) explicam que o bem-estar docente:

Está associado às tentativas de auxiliar a redescobrir o seu papel, em especial frente às crises nas instituições educacionais, enquanto à sua função, às ações pedagógicas, influenciadas pelas mudanças rápidas no contexto social.

Neste sentido, podemos inferir que o bem-estar docente não se refere apenas à ausência de fatores de mal-estar, mas, principalmente, à descoberta e à vivência de um verdadeiro papel de professor inserido no seu entorno sócio-político-escolar que, nas suas fortalezas e, no apoio daqueles que fazem parte do seu entorno, procura reconstruir-se, cotidianamente.

Partindo destas ideias, podemos perceber que o bem-estar abrange muitas dimensões e, por isso, necessita ser estudado levando-se em consideração a pessoa, suas emoções, seu entorno, a sociedade e a história na qual está inserida.

Como apresenta Mosquera (1978), em primeiro lugar, é preciso considerarmos o professor como pessoa. Assim, um docente que, realmente, busca bem-estar necessita, em segundo lugar, gostar de ensinar e de se relacionar com os alunos. Além disso, precisa evitar um discurso negativo a respeito da sua profissão como também saber aproveitar-se da ajuda de colegas de trabalho, posturas relevantes para o cultivo do bem-estar.

Nesta perspectiva, desde a década de 1980, as pesquisas sobre o bem-estar e o mal-estar docente vêm, gradativamente, ganhando autonomia e consolidando seu espaço nas investigações educacionais, sobretudo no âmbito da Psicologia da Educação.

De um modo geral, ao longo do levantamento bibliográfico, não nos deparamos com nenhum estudo voltado para a dimensão subjetiva do bem-estar docente de professores da Educação Infantil. Diante disso, essa questão passou a ser a base definidora do nosso problema de pesquisa, conforme podemos verificar mais adiante.

Assim, nosso problema consiste em responder à pergunta norteadora deste estudo, a partir dos pressupostos da abordagem Sócio-Histórica: **Que significados e sentidos sobre o bem-estar docente são constituídos por professores da Educação Infantil?**

Para responder à nossa pergunta de partida, traçamos como **objetivo geral** analisar os significados e os sentidos sobre o bem-estar docente constituídos por professores da Educação Infantil.

Percorremos as metas de estudos os quais foram delineados através dos seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Identificar os sentimentos que os professores da Educação Infantil produzem em relação à profissão docente;
- ✓ Conhecer as expectativas dos professores em relação à prática docente;
- ✓ Compreender como as professoras desenvolvem o bem-estar docente;
- ✓ Analisar os sentidos e significados constituídos pela professora acerca de suas relações pedagógicas com a gestão da escola, os pais e os estudantes.

Diante destes objetivos, acreditamos que esta investigação é relevante visto a carência de estudos acerca do bem-estar docente de professores da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito à forma como significam a sua atuação nesse nível de educação. Entendemos também que a pesquisa poderá contribuir para a reflexão dos professores que, hoje, se encontram em situações de mal-estar docente. Além do que, poderá também servir para melhorar a nossa prática pedagógica e demais professores.

Para atender aos objetivos acima expostos, a investigação foi desenvolvida mediante estudos teórico-metodológicos da abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, com entrevistas reflexivas e recorrentes. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que lecionam na Educação Infantil, numa Unidade de Educação Infantil, do município de Mossoró - RN. Nos estudos teóricos, entre outros, utilizamos os seguintes autores: Aguiar (2001, 2002); Aguiar e Ozella (2006, 2013); González Rey (2002, 2003, 2005).

Importante destacarmos que, em nossa pesquisa, consideramos como bem-estar docente as falas/pensamentos da professora que revelam suas significações voltadas para uma

postura de ânimo, prazer, satisfação, vontade e emoções relacionadas à atividade docente na Educação Infantil.

Assim, as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa devem dar conta de explicar o fenômeno estudado e não apenas descrevê-lo, pois o empírico não poderá ser tomado como fim. Nessa perspectiva, defende Aguiar (2002, p. 95) que “as categorias de análise devem dar conta de explicar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade”.

METODOLOGIA

Com a finalidade de alcançarmos o objetivo dessa pesquisa, adotamos como método de investigação a pesquisa qualitativa, modalidade de investigação extremamente importante para a pesquisa em educação, uma vez que permite ao pesquisador compreender os significados e sentidos que determinados fenômenos têm para aqueles que o vivenciam e/ou experimentam.

Dessa forma, “a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 05). Em outras palavras, considera o conhecimento como uma produção humana e não como algo que já está pronto e acabado.

Assim, esta pesquisa se fundamenta na Psicologia Sócio-Histórica e se pauta no Materialismo Histórico-Dialético, método que compreende o homem como ser constituído na e pelas relações que estabelece com seu meio físico e social, ou seja, compreende o sujeito na sua totalidade. Destacamos que “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2004, p. 36).

Assim como os significados visam organizar a vida social, é importante destacarmos a função do pesquisador nesse processo. Segundo Aguiar (2002, p. 132), “o papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, em ser produtor de um conhecimento”. Nesse sentido, o conhecimento é visto, entretanto, como uma produção do pesquisador.

Nessa perspectiva, a produção de dados é um encontro entre pesquisador e pesquisado, momento que possibilita a construção de conhecimentos a partir dos dados “coletados” expressados na fala do sujeito, que se encontram carregados de emoções, afetos, significados e sentidos. Assim, cabe ao pesquisador libertar-se das aparências reveladas pela fala do

sujeito, buscando as determinações de caráter individual, social e histórico que configuram sua compreensão sobre o tema estudado.

Ao estudarmos Vigotski, observamos sua preocupação em construir uma teoria científica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético que procurasse compreender o homem em sua totalidade e em sua relação com a sociedade. Para tanto, o autor procurou novos métodos de investigação e análise. Vigotski (1998, p 86) destaca a importância do método no processo de estudo ao afirmar que:

A procura do método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Segundo Vigotski (1998), todo método de estudo deve estar de acordo com a concepção de ser humano. Assim, o método utilizado precisa considerar a realidade social e a historicidade do sujeito. Por partilharmos de sua concepção de homem, adotamos a Psicologia Sócio-Histórica como suporte metodológico para o desenvolvimento de nossa pesquisa. A respeito do método, Aguiar e Ozella (2013, p. 300-301) discorrem que o método:

É aqui entendido, para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações.

Desenvolvida dentro dessa abordagem, a pesquisa qualitativa valoriza o entendimento dos fenômenos a partir de sua historicidade, considerando que o particular é uma instância do social.

Segundo González Rey (2005), os sujeitos não devem ser escolhidos aleatoriamente e, sim, por terem uma participação significativa nos fenômenos que se tem como objetivo de explicar para que, portanto, se tornem “informantes-chaves”, ou seja, pessoas capazes de produzir informações importantes e singulares em relação ao objeto de estudo.

Embora que, no início das atividades na Unidade de Educação Infantil (U.E.I), tenhamos entrevistado quatro professoras, a pesquisa se constituiu na análise das entrevistas de apenas uma docente: aquela que melhor conseguiu elaborar e expressar suas opiniões acerca do bem-estar docente, aquele sujeito cujos dados reportam detalhadamente suas opiniões acerca de sua vida escolar e profissional.

No objetivo de analisarmos os significados e os sentidos sobre o bem-estar docente constituídos pela professora colaboradora desta pesquisa, optamos pelo procedimento de entrevista considerado por Aguiar e Ozella (2013, p. 308) “como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os seus sentidos e significados”.

De acordo com Soares (2006, p. 94), “todo instrumento de pesquisa deve ser elaborado não apenas com a finalidade de obter informação, mas, também, produzi-la, de modo que potencialize a capacidade de o pesquisador refletir acerca de assuntos que, até então, não havia feito”.

Considerando esses apontamentos sobre o instrumento de entrevista, utilizamos para obtenção dos dados de nossa pesquisa as entrevistas recorrentes e reflexivas por considerarmos que tais instrumentos são relevantes para produção de dados nessa pesquisa.

Assim, os dados foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritas mediante consentimento do entrevistado.

Para a realização da análise adotamos o procedimento de organização e análise de material de pesquisa, conforme os núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2013). Por meio desta proposta de análise, buscamos revelar o modo de pensar, sentir e agir da professora Isadora, no movimento dialético de suas atividades profissionais, especialmente em relação ao seu modo de atuar na Educação Infantil.

Nesse aspecto, o procedimento de análise precisa ser realizado considerando o objetivo que nos norteia, isto é, o de **analisar os significados e os sentidos sobre o bem-estar docente constituídos por professores da Educação Infantil**.

Assim, para a organização e análise dos núcleos de significação, optamos pela utilização apenas das entrevistas da professora Isadora, tendo em vista que as informações por ela fornecidas foram consideradas satisfatórias para a análise, de modo a atingir o objetivo da pesquisa.

Importante ressaltarmos que todo discurso verbal constitui-se em um universo de significações a ser revelado pelo pesquisador. Desta foram, a palavra com significado é a primeira unidade que se realça. Por isso, partimos dela com o propósito de realizarmos uma análise do sujeito e não das construções narrativas. A busca pela compreensão dos significados e dos sentidos constitui o processo de análise das informações, mas também da forma como cada sujeito é afetado pela realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciarmos a discussão e interpretação do núcleo de significação em questão, condiz recorrermos às ideias de Marchesi (2008, p. 121) para que possamos compreendermos o significado da expressão bem-estar docente. Para o autor:

O bem-estar emocional é uma condição necessária para a boa prática educativa. É preciso sentir-se bem para educar bem, ainda que sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade.

Sendo assim, ao desenvolver a função docente, o professor necessita estar bem emocionalmente para poder educar bem, situação essa que implica a constituição de um comportamento ético-profissional, isto é, com habilidades e capacidade para exercer a profissão docente, condições indispensáveis para que ele desenvolva um bom trabalho pedagógico. Esses requisitos são decorrentes de diversos fatores, elementos que faremos referência no decorrer deste núcleo.

Há de se considerar também que, enquanto alguns professores se sentem satisfeitos com determinadas situações, outros estão incomodados e insatisfeitos com a profissão docente, o que nos faz compreender que nem todos os professores desenvolvem o bem-estar docente pelo mesmo motivo.

A origem do mal-estar docente está presente na vida real dos professores, na forma como estes enfrentam seu trabalho e nas condições educacionais e sociais vividas e significadas por eles. A respeito disto, Marchesi (2008, p. 53) nos possibilita entender que a maneira como o mal-estar docente afeta os profissionais da educação está relacionado ao modo de pensar, de sentir e de agir de cada indivíduo, tendo em vista que, para o referido autor:

A sensação de estafa interfere na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com que eles percam, ou pelo menos reduzam seriamente, sua capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional dos seus alunos.

Muitas vezes, devido ao mal-estar docente, o professor não consegue interagir com os alunos nem se sente motivado para desenvolver um trabalho satisfatório. Desse modo, o estado negativo do professor depende do jeito como é orientada a sua formação e como são determinadas as relações entre a administração educacional e os docentes. Podemos observar a importância deste aspecto no seguinte trecho da fala da professora:

Eu quero paz; eu não quero adoecer”. Eu estava adoecendo. Amanhecia o dia, eu dizia: “-Senhor, eu **tenho mesmo que ir para ali?**” Por aí, você tire a **pressão psicológica, o mal-estar que ela deixava para todos os funcionários.**

Os sentidos constituídos por Isadora³ revelam que, antes de lecionar na Unidade de Educação Infantil L.D.C., a docente vivenciou o mal-estar docente ao trabalhar numa outra Unidade por esta lhe causar falta de estímulo para ensinar. A partir da fala da professora, podemos inferir que Isadora sentia-se esgotada com a profissão docente, pois considerava-se em processo de adoecimento e, conseqüentemente, perturbava-se com a sua situação. Para a professora, voltar à Unidade todos os dias, significava-lhe um desgaste mental causado pela pressão psicológica que sofria na instituição, problema causado pela sua gestora escolar. Diante dessa situação, a professora se vê inquieta e resolve sair da Unidade, como podemos constatar abaixo:

O que me fez sair de lá [da primeira Unidade que trabalhei] foi a direção. Eu amo lá. A equipe é maravilhosa, muito compromissada. As mães são maravilhosas, os alunos são maravilhosos.

Ao resolver sair da Unidade por causa da direção, Isadora se mostra bastante decidida, embora tenha tido um bom relacionamento com a equipe escolar, com as crianças e com os pais dos alunos. Ao dizer: “**antes que meu corpo adoecesse, pedi para sair.** Eu acho assim: você ter que trabalhar no canto que se sinta bem. Você se sinta bem, verdadeiramente” compreendemos que para a educadora, sentir-se bem no local de trabalho é fundamental, pois corresponde a uma maneira do professor não adoecer. Nesse trecho, observamos também que Isadora revela sua frustração em trabalhar no local que não se sente bem por causa da direção da escola. Sobre isso, Marchesi (2008, p. 55) ressalta que:

A liderança do diretor é, possivelmente, uma das dimensões que mais influenciam na situação dos professores. Sua capacidade para elaborar um projeto coletivo, para evitar conflitos e negociar soluções e para criar uma cultura que facilite o trabalho docente é um elemento fundamental nessa atividade profissional. O abandono dessas funções aumenta a tendência ao conflito e favorece ao mal-estar.

A partir desta citação, compreendemos com clareza acerca da relevância que a gestão escolar tem para o direcionamento da escola. Para o autor, a direção da escola exerce grande influência no aspecto emocional dos docentes, o que significa dizer que a gestão escolar pode e deve evitar situações que originam o mal-estar docente.

³ Usamos um nome fictício a fim de preservarmos a identidade do sujeito.

A partir de sua fala, Isadora desvela os motivos que a fizeram sair da Unidade em que trabalhava para ir lecionar na Unidade em que está lotada, atualmente. De acordo com a professora, a gestão escolar da Unidade em que trabalhou anteriormente, lhe causava mal-estar docente. Entretanto, Isadora afirma que foi a própria direção que possibilitou a sua decisão, conforme podemos observar abaixo:

Era a Gestão, **era a gestão**. Era gestão... **Ela (a gestora) não valorizava os profissionais. As ideias que nós dávamos, ela não acatava**. A ideia tinha que ser dela.

Nessa fala, podemos perceber os anseios e as angústias vivenciadas por Isadora, quando atuava na antiga U.E.I. A professora se sentia desvalorizada e, com isso, se angustiava por não contribuir com as decisões do espaço escolar, além do medo que sentia de tornar-se uma pessoa agressiva e amarga com as crianças.

Segundo Marchesi (2008, p. 55), “outro fator que aumenta a tensão dos docentes é sua falta de envolvimento nas tarefas coletivas. A participação no funcionamento da escola favorece a motivação, a auto-estima e a satisfação no trabalho”. A partir das ideias do autor, podemos perceber que, por não participar das decisões da instituição em que atuava e por conta dessa falta de valorização profissional, Isadora se sentia desmotivada e passou a ter medo de adoecer e de se tornar uma professora agressiva e amarga com as crianças. Chegamos a esta conclusão a partir deste trecho:

Eu não queria me tornar uma pessoa agressiva. De repente, eu estar gritando com eles **pelo fato de não estar bem**, pelo fato de ter sido reclamada sem motivos, entendeu? Então, o meu medo era esse. Eu **não queria ficar amarga na minha sala de aula com meus alunos, com minha profissão**, por causa de uma pessoa.

Marchesi (2008, p. 55), em suas ideias, afirma que “a maioria dos professores considera que nem a sociedade, nem as administrações educacionais, nem as famílias valorizam e apoiam o suficiente seu trabalho, o que aumenta o risco de mal-estar docente”.

Preocupada com seus sentimentos negativos, a professora revela o medo que tinha de tornar-se uma profissional sem motivação para a docência. Assim, a partir das suas necessidades, decidiu mudar de local de trabalho como uma forma de evitar que adoecesse e, conseqüentemente, ser obrigada a abandonar a profissão docente. Contudo, nota-se que Isadora esteve insatisfeita profissionalmente, como podemos observar, abaixo:

Chegou um ponto que **eu estava com medo de passar as minhas angústias** [medo, insatisfação, agressividade], tudo que eu estava sentindo, **a minha insatisfação profissional...** Eu passar **para meus alunos**. E, eu não queria isso, entendeu?

Observamos que Isadora se preocupou em não transmitir seu estado emocional para seus alunos, o que evidencia o seu profissionalismo e zelo pelos educandos. Marchesi (2008, p. 38) considera que os professores da educação infantil “se preocupam com a educação e estão mais preparados para cuidar da dimensão afetiva, social e moral dos alunos”.

Interessante observarmos que, ao dizer “então, **são essas coisas que foi tornando uma insatisfação**, um desgaste muito grande”, Isadora tinha a consciência de que estava insatisfeita com a gestão escolar. Portanto, a docente percebe que esse mal-estar docente poderia intervir na sua saúde e, ainda, afetar às crianças. Em outras palavras, além de intervir no modo de ser, isto é, no pensar, sentir e agir do professor – dimensão psicológica – também afeta sua saúde – dimensão biológica.

A partir do trecho citado, podemos perceber também que Isadora desvela o mal-estar que, para ela, era gestado pela gestão escolar. Isso significa que ela gostava de ensinar na Educação Infantil e também tinha um bom relacionamento com as crianças, com os professores, com os pais e com a equipe escolar.

Importante destacarmos que, logo que começou a trabalhar nesta Unidade, Isadora passou a vivenciar o bem-estar docente. Para ela, o gosto de ensinar nasceu logo que ela começou a lecionar na Educação Infantil. Mas, com o tempo e com a insatisfação gerada no decorrer da atividade docente, ela foi perdendo esse vínculo afetivo. Este pensamento da professora pode ser observado na sua fala abaixo:

O meu bem-estar foi quando eu cheguei à Educação Infantil, que eu vi a diferença do alunado que eu tinha para Educação Infantil porque são crianças que são mais clara, são mais carinhosas, apesar de todo trabalho que você tem da adaptação.

Por meio desta fala, a professora demonstra os motivos que a fizeram optar pela Educação Infantil. Entre estes motivos, está a sua percepção de que as crianças desse nível de ensino demonstram ter mais carinho e afeto pelos professores, o que as leva a ter um respeito maior pelo professor, postura que, segundo ela, não é expressa pelos alunos maiores. Ao contrário, às vezes são crianças agressivas com os colegas e o com os professores.

Prosseguindo a análise, de acordo com Isadora, o bem-estar docente decorre de diversos fatores, conforme podemos observar no trecho, abaixo:

O bem-estar é todo um conjunto, todo um conjunto **que faz com que você sinta prazer no que você faz**. Prazer em dizer assim: “-Rapaz, eu **tenho prazer em acordar e trabalhar**”.

A partir desta fala de Isadora, é possível depreendermos que o bem-estar docente pode ser causado por um conjunto de fatores, os quais possibilitam que o professor se sinta bem por ter optado pela profissão docente. De fato, para a professora, estar num lugar que lhe dá prazer contribui para sua motivação em sala de aula.

Assim, ao dizer que “**as pessoas acham que o bem-estar de um professor**, de um educador, **é o salário**”, Isadora acredita que o salário é importante para o bem-estar do professor. A professora ressalta esta ideia ao dizer que “**é primordial, é essencial, é necessário para todo ser humano**”. Porém, entende que isso não é o mais importante nem é tudo. A professora acredita que existem outros fatores que contribuem para que o professor sinta-se satisfeito. Seu pensamento acerca disso se revela na citação, abaixo:

Eu tenho geláguia. Não tem agora porque os ladrões levaram. **Eu tenho banheiro**. Então, **tudo isso me dá prazer**, me dá prazer **porque eu tenho as condições mínimas necessárias para o meu bem-estar e o bem-estar dos meus alunos**.

O relato de Isadora revela a importância que ela dá às condições de trabalho que contribuem para seu bem-estar docente. A professora relata que é preciso dar condições aos docentes para que estes se sintam satisfeitos com a profissão e, conseqüentemente, possam desenvolver um trabalho significativo com as crianças.

Assim, percebe-se que Isadora dispõe de recursos em sua sala de aula e que atribui seu bem-estar docente a vários fatores. Sobre isto, afirma que “**as capacitações é um bem-estar. O salário, claro que é em primeiro lugar!** O salário, suas capacitações, **o espaço físico e também a equipe**”. Nessa fala, a professora revela que o seu bem-estar docente está relacionado a muitos fatores. De acordo com ela, isso lhe dá prazer para ensinar e motivação para estar todos os dias na sala de aula e, ainda, afirma que foi tudo isso que lhe despertou o desejo e a vontade de trabalhar com o Infantil.

Então, **foi o novo**. O novo **que me fascinou na Educação Infantil** porque eu vim **aprender junto com eles**. Todo dia, **eu estou ensinando e estou aprendendo**, entendeu? Outra coisa, assim, também que eu vejo, é o local.

Desta forma, para o bom desenvolvimento de um trabalho pedagógico e para que o docente se sinta valorizado, não lhe basta apenas uma remuneração significativa. Marchesi (2008, p. 122) destaca que, além disso:

As administrações educacionais devem ser conscientes de que o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino dependem, em grande medida, de que os professores se sintam compreendidos, valorizados e apoiados e precisam destinar os meios para atingir esse objetivo.

Portanto, depois de observarmos os sentimentos de Isadora com relação ao bem-estar docente, percebemos que o primeiro fator que contribuiu para o seu bem-estar docente foi o fato de ter começado a lecionar na Educação Infantil, embora tenha vivenciado o mal-estar docente, no início de sua carreira, por causa da falta de limites dos alunos do Ensino Fundamental I. Para Isadora, na Educação Infantil, o professor aprende com as crianças, o que contribuiu para que ela se sentisse bem e feliz. Além disso, Isadora defende que o local de trabalho também é importante para o bem-estar dos professores. Isto pode ser observado na sua fala, abaixo:

O seu bem-estar se dá em muitos níveis, entendeu? Você tem que estar num local adequado, um local onde você se sinta bem, um local onde você tenha condições de trabalho digno.

Com base na fala de Isadora, podemos observar que a docente considera relevante que o professor tenha condições de trabalho para exercer de forma plena a sua função. Além disso, considera a participação da família como essencial para o bem-estar docente, realidade que ela vivencia na U.E.I. L.D.C. em que trabalha, atualmente.

Outra coisa que eu acho que é muito importante para o bem-estar é você ter os pais, a família dentro da escola e, aqui, apesar dessa Creche ser numa periferia, nós temos o apoio muito grande dos pais. Eles são muito presentes em reunião mais simples, **reunião de pais e mestres, em eventos** que a gente faz.

Nessa parte, Isadora conta que os pais dos alunos da instituição em que ela trabalha participam da vida escolar dos filhos, o que, para ela, é fundamental. Sobre isso, frisa Marchesi (2008, p.111) que:

Os professores [...] experimentam emoções positivas nas suas interações com as famílias, como bem-estar e satisfação, quando acreditam que os pais estão sendo responsáveis, quando notam que eles apóiam e reconhecem o seu esforço ou quando respeitam seu julgamento profissional.

Os sentimentos revelados pela professora demonstram sua satisfação pela docência e o quanto se identifica com o nível de ensino em que atua, atualmente. Porém, percebemos que

esse afeto e essa afinidade pela Educação Infantil foram conquistados no decorrer das suas vivências e que se deu também por causa das condições de trabalho e da forma como foi acolhida na Unidade.

Diante do exposto, observamos que, numa escala, Isadora considera a estrutura física como o último aspecto que contribui para o bem-estar docente, sendo a gestão escolar o elemento mais importante. As significações da professora acerca disto podem ser observadas, abaixo:

A estrutura [o espaço físico da Unidade] é o último ponto. A equipe... O gestor é fundamental no seu trabalho pedagógico, na sua sala de aula, no seu acordar todos os dias para você vim para os seus alunos (...)

Ainda sobre esta fala, devemos notar que Isadora condiciona o seu bem-estar docente, principalmente, à gestão escolar e, posteriormente, à equipe docente. Para a professora, uma gestão e uma equipe comprometidas, organizadas e companheiras possibilitam que ela se sinta bem e tenha motivação para ensinar. Enfim, Isadora mostra ser uma professora feliz, atualmente. Primeiro, por estar na Educação Infantil e, segundo, por ter uma gestora companheira e humana que tem respeito e, acima de tudo, que acredita no professor, o que para ela é essencial. O trecho, abaixo, revela o seu modo de pensar acerca disto:

Quando foi no final do ano [2012], eu soube que ia abrir essa Creche. E a creche que eu trabalhava era cinco minutos da minha casa. Aqui, eu estou muito longe da minha casa. Eu atravesso quase que Mossoró todo para chegar aqui. Mas, eu venho com prazer.

Mesmo sendo distante da sua casa, a professora demonstra o afeto pela Unidade em que está lotada e a sua satisfação em trabalhar nela, lugar que considera encontrar uma equipe e uma gestora que têm compromisso. Para Marchesi (2008, p. 89), “o trabalho em equipe pressupõe uma tarefa compartilhada, um projeto que aglutina vários professores e que os leva a se encontrarem para refletir, aprender juntos e, às vezes, tomar decisões”.

Ao interpretar esse núcleo de significação, inferimos que os significados e os sentidos constituídos pela professora Isadora em relação ao bem-estar docente são resultantes de seu bom relacionamento com a gestora escolar da instituição em que trabalha, atualmente. Compreendemos também que a professora da Educação Infantil, colaboradora de nossa pesquisa, se sente satisfeita em relação à profissão escolhida. Concluimos também que, para a professora, o salário e as condições de trabalho favoráveis são alguns dos fatores positivos que constituem a subjetividade do professor e que, por isso, contribuem para que professores se sintam estimulados e satisfeitos com a profissão.

Entendemos, ainda, que Isadora revelou suas experiências que lhe proporcionaram o mal-estar docente que, para ela, foi um desgaste emocional. Isso porque Isadora já gostava de lecionar na Educação Infantil, mas as situações vivenciadas por ela, na sua primeira experiência com este nível, causaram-lhe mal-estar docente pela falta de um bom relacionamento entre ela e a gestão da escola.

Assim, partindo dessas vivências com os docentes, gestores, alunos e pais da instituição em que leciona, Isadora nos ofereceu elementos para compreendermos como se origina, se revela e se evita o mal-estar docente. Porém, o sujeito de nossa pesquisa também nos possibilitou conhecer os fatores que lhe proporcionam o seu bem-estar docente.

Nesse sentido, destacamos que o que é exposto pela professora Isadora condiz com os estudos realizados sobre o bem-estar docente. Ou seja, as muitas situações mencionadas por ela foram diagnosticadas por autores como Marchesi (2008), Jesus (2007), Codo (2004) e Oliveira (2004). Essa relação nos permite compreendermos que os sentidos produzidos por Isadora se aproximam dos significados constituídos socialmente.

Na análise desse núcleo, inferimos que o conhecimento da professora de como se revela o bem-estar docente muito contribui para o desenvolvimento de estratégias que podem evitar o mal-estar docente e contribuir com o entendimento da sua constituição docente.

Concluimos também que muitos fatores foram favoráveis ao bem-estar de Isadora como, por exemplo, a boa estrutura da creche em que a professora está lotada; os materiais didáticos e pedagógicos dos quais ela dispõe; o seu bom relacionamento com os colegas de trabalho, com os alunos, os pais de alunos; além da gestora responsável e humana que tem. Isso tudo proporcionou o bem-estar docente de Isadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pelo interesse de pesquisar e estudar o bem-estar docente de professores da Educação Infantil, delimitei⁴ como objetivo geral para esta investigação analisar os significados e os sentidos sobre o bem-estar docente constituídos por professores da Educação Infantil.

Para alcançar este objetivo, elaborei quatro objetivos específicos, que foram: Identificar os sentimentos que os professores da Educação Infantil produzem em relação à profissão docente; conhecer as expectativas dos professores em relação à prática docente;

⁴ Como foi feito na apresentação e na introdução, nas considerações finais o predomínio da 1ª pessoa do singular se repete, por se tratar de minhas considerações em relação à realização da presente pesquisa.

compreender como as professoras desenvolvem o bem-estar docente e analisar os sentidos e significados constituídos pela professora acerca de suas relações pedagógicas com a gestão da escola, os pais e os estudantes. Esses objetivos foram fundamentais para apreensão dos significados e dos sentidos do bem-estar docente.

No decorrer do trabalho, recorri à abordagem da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1998, 2007), Luria (1979), teóricos que - sobretudo Vigotski - orientaram-me na compreensão da dimensão subjetiva e objetiva da professora colaboradora dessa investigação, com base nas categorias pensamento e linguagem, necessidades, motivos, atividade, mediação, mais especificamente, significação e sentido. Essas categorias me proporcionaram apreender que a dimensão subjetiva da professora Isadora se constitui nas relações com o mundo objetivo, com os outros, especialmente, com os que lhes são significativos - a gestora da instituição da qual ela está lotada, atualmente.

Ainda em relação à dimensão subjetiva da professora, recorri a Codo (2004) para compreender como se forma e se transforma a afetividade no ser humano. Essa discussão foi importante na compreensão de que o bem-estar docente é produzido nas relações afetivas vivenciadas com outros sujeitos e que se manifestam na forma de emoções, afetos e sentimentos indicadores dos estados afetivos de mal-estar e bem-estar docente.

Considereei a professora colaboradora de modo particular, porém representando o universal, isto é, considerando que seu modo de pensar, sentir e agir sintetizam o bem-estar dos professores da Educação Infantil. Com a abordagem teórica que norteou meu pensamento, compreendi a professora pesquisada como totalidade, em processo, em movimento e, portanto, síntese de múltiplas determinações. Para chegar a essas considerações e comprovação, realizei pesquisa empírica, mediante entrevista recorrente (Leite, 2006) e reflexiva (Szymanski, 2011). Para apreender o bem-estar docente dos professores da Educação Infantil, a análise e a interpretação dos dados foram realizadas mediante o procedimento teórico-metodológico dos núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2013) que me nortearam a organizar os dados produzidos em pré-indicadores e indicadores, que resultaram em núcleos de significação.

Os sentimentos da professora apontam que, logo que começou a trabalhar na Educação Infantil, sentiu temor e medo pela falta de experiência na área, mas ao participar de cursos de formação continuada foi superando. Hoje, se sente satisfeita e realizada, embora tenha vivenciado um choque com a realidade pela insegurança que sentia com as crianças da Educação Infantil.

Em síntese, as vivências com uma equipe organizada - em especial com uma gestora competente e profissional - viabilizou o bem-estar docente na vida da professora Isadora.

Assim, esta investigação – desenvolvida no decorrer do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) -, atende a um sonho e desejo despertado durante o Curso de Especialização em Educação e as formações continuadas nas quais participei, durante a trajetória da minha prática pedagógica.

Diante da carência de pesquisas sobre significados e sentidos do bem-estar docente de professores da educação infantil, considero este trabalho de pesquisa relevante, pois a maioria dos estudos sobre a temática “bem-estar docente” não analisam os sujeitos e sim, realizam análises dos discursos nem procuram investigar o sujeito na sua totalidade.

Não posso dizer que este percurso transcorreu sem atropelos e dificuldades, pois é um temática nova e complexa e que me despertou a refletir, a fazer e refazer muitas vezes, as atividades planejadas. Porém, busquei como meta apresentar os resultados da melhor maneira possível e compreender as zonas de sentidos, de modo que representassem o modo de ser da professora Isadora, representante do modo de ser de muitos professores da Educação Infantil.

Desta forma, finalizo este trabalho de investigação com as questões pertinentes respondidas. Entretanto, sei que não se esgotam nesta pesquisa, pois existem novas questões para pesquisas futuras, já que consta de uma discussão nova e relevante.

Ainda, registro que a realização desta pesquisa me oportunizou novas concepções e compreensões sobre a realidade que constitui o bem-estar docente da professora Isadora e sobre o ser pesquisadora. Embora tenha realizado outras pesquisas anteriormente, apreendi que o bem-estar da profissão docente é bem mais complexo do que pode parecer. Com surgimento de novas concepções, tecnologias e a desvalorização social, os desafios da profissão docente geram inquietações no professor e desenvolve nos docentes sentimentos de mal-estar docente.

Porém, essa crise pode também mobilizá-lo para desenvolver sentimentos que caracterizam bem-estar docente. Sobre ser professor, na atualidade, passei a entender que este é um profissional que está em constante processo de mudanças; que sua constituição docente não pode ser compreendida somente em uma pesquisa. O que consegui compreender da professora foram aspectos da sua constituição docente, sobre o seu bem-estar docente, que está se constituindo na sua relação com o meio social e histórico-cultural, na relação com meio e outros sujeitos. O modo de ser professor é constituído pelas relações afetivas, pelas condições subjetivas e objetivas de seu trabalho.

Com relação a ser pesquisadora, apreendi que pesquisar é um caminho de idas e de vindas, de construção, mas também de desconstrução. Além disso, compreendi que uma pesquisa não supre somente minhas expectativas para atender meus objetivos, mas de tornar o objeto de estudo relevante para outros sujeitos, isto é, de possibilitar conhecimentos novos para o leitor e para todos os envolvidos; no caso, a professora Isadora. Entendo que me transformei ao apreender os significados e os sentidos do bem-estar docente da professora Isadora e não sou a mesma ao estudar e pesquisar esta temática que, para mim, foi gratificante por ser, atualmente professora da educação Infantil. Enfim, o meu modo de pensar, sentir e de agir não é mais o mesmo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. **Consciência e Atividade:** categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M e FURTADO, Odair. (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. 95-106

_____. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica:** contribuições para debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M, FURTADO, Odair. (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2002. 129-140.

AGUIAR, W.M.J. ; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** São Paulo: Psicologia Ciência e profissão, v.1. 2006.

_____. **Apreensão dos sentidos:** aprimorando a proposta dos núcleos de significação. R. bras. Est. Pedag. Brasília, v.94, n.236, p. 299-322, jan./abril. 2013.

CODO, W. (coord.) **Educação Carinho e Trabalho** - 4ª Ed. Petrópolis, RJ:Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília.Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. **El malestar docente.** 3 ed. Barcelona; Paidós.1994.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneiro Thomson Learning, 2005.

_____. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneiro Thomson Learning, 2003.

_____. **O social na psicologia e a psicologia no social.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

JESUS, Saul Nenes de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Porto, 1998.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese.** Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico-CRIAP/ASA, 2002.

_____. **Motivação e formação de professores.** Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar.** Mediação, Porto Alegre, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2004. – (coleção primeiros passos; 23).

LURIA, A.R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1 1979.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOSQUERA, J.M.; STOBÄUS, Claus D.; SANTOS, Bettina Steren dos. **Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência.** Educação. Porto Alegre/ RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

MOSQUERA, Juan. M. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1978.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; FERREIRA, Maria Cristina e NAIFF, Denis Giovani Monteiro. **Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas.** *Arq. bras. psicol.*[online]. 2013, vol.65, n.2, pp. 288-303. ISSN 1809-5267.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez., 2004.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço,** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2011.

STOBÄUS, MOSQUERA E SANTOS. **Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência.** Research Group: burnout and well-being in teaching. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem.** 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O BRINCAR COM INTENCIONALIDADE COMO FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Valéria Menezes Rodrigues da Costa ¹

Prof.^a Dr.^a Rosana Prado ²

RESUMO

O presente artigo expressa, através de um relato de experiência, a importância do brincar com intencionalidade no ensino inclusivo, com uma abordagem diferenciada e adaptada, privilegiando as políticas públicas de acessibilidade. Apresenta as brincadeiras intencionais como instrumentos metodológicos na inclusão dos alunos com ou sem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), com mediação pedagógica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência. O relato de experiência ocorreu na sala de aula de uma escola pública no Município de Niterói, na mediação de um aluno com Síndrome de Asperger e de outro em período de adaptação, recém-chegado do Nordeste, durante uma aula de ciências e matemática. Destacamos as brincadeiras e jogos como estratégias pedagógicas para favorecer o aprendizado e a socialização, desenvolver processos cognitivos, expressivos e perceptivos, levando à um aprendizado significativo e motivador para todos os alunos. Desse modo o principal objetivo é o aprofundamento e valorização das brincadeiras no processo de aprendizagem para favorecimento da inclusão na educação regular, contando com o envolvimento dos alunos e professores. O resultado desta interação foi positivo ao propiciar a aprendizagem colaborativa, possibilitando a socialização, fixação do conteúdo e desenvolvimento de diversas áreas. A metodologia bibliográfica com pesquisa exploratória (GIL, 2002), teve suporte teórico-metodológico baseado em documentos legais que embasam as políticas públicas de educação, além de estudos de Kishimoto (1998, 2016, 2017), Vygotsky (1989, 1991), Feuerstein *et al.* (1994, 2014) entre outros.

Palavras-chave: Inclusão, Brincar, Brincadeiras, Atendimento Educacional Especializado, Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

Historicamente segregados, os alunos em situação de deficiência foram excluídos dos bens culturais e instâncias sociais, sem acesso à interação e educação que contemplassem as suas necessidades de aprendizagem em escola regular. Reverbera na sociedade brasileira a temática da inclusão, frente à crescente demanda por participação das minorias, permanência na escola regular e uma sociedade mais igualitária. Segundo Costa (2005), a deficiência do

¹ Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF, valeriamenezes.r@gmail.com;

² Prof.^a Dr.^a no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF e Coordenadora Pedagógica do Departamento de Ensino Superior do INES, rosanaprado.ines@gmail.com

aluno não pode representar uma barreira de acesso à escola, que precisa estar organizada pedagogicamente para atender a diversidade.

Sendo assim, é necessário pensar em como a escola inclusiva vem se estruturando para receber os alunos em situação de deficiência e como os alunos têm participado desse processo. É pertinente afirmar que a escola desempenha um papel importante, não apenas ao aceitar as diferenças, mas na construção de conhecimentos e no exercício de uma prática que se contraponha à exclusão e enfrente os limites postos pela natureza e pela sociedade. Esses limites podem ser da própria pessoa ou criados por estereótipos sociais que rotulam as minorias como menos capazes.

Segundo estipulado pelo Ministério da Educação, precisamente no Decreto nº 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado tem a função de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. A finalidade é o contínuo desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, garantindo um serviço de apoio especializado, para atender às necessidades específicas da educação especial, em consonância com os profissionais da escola. Como declara Kishimoto (2016, p.128): “A ação pedagógica coerente deve estar de acordo com os interesses e necessidades da criança”.

Mesmo com a atuação da Educação Especial, vale ressaltar a importância de todos os profissionais da comunidade escolar terem como objetivo a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos, valorizando a diversidade e o indivíduo em sua singularidade para o seu melhor desenvolvimento. Além disso, se torna imprescindível a importância da coerência profissional com a filosofia inclusiva educacional e a efetiva presença no Projeto Político Pedagógico, concretizando-se, tanto nas atitudes cotidianas, quanto nos planejamentos e organizações escolares.

A cultura organizacional deve fornecer condições para a cultura lúdica acontecer na escola. Caso a gestão escolar desconheça a relevância do brincar para a educação, provavelmente não se empenhará em criar condições de espaço e de tempo para que os docentes desenvolvam propostas com base na ludicidade. (KISHIMOTO, 2016, p. 128-129)

Com uma visão sistemática, através da experiência sensível em sala de aula e do diálogo com diversos teóricos, o presente artigo evidencia a importância do currículo organizado dentro do paradigma inclusivo, com a lógica da heterogeneidade e flexibilidade legalizada. Para uma escola ser inclusiva, é preciso planejar o currículo e gerar ações com respeito, compreensão, colaboração, cooperação e acolhimento às demandas dos alunos em sua diversidade.

Em valorização a essa temática, apresentamos as brincadeiras e jogos como instrumento pedagógico, no que tange o processo de aprendizagem na educação inclusiva, para todos os alunos, com a mediação de uma professora de atendimento educacional especializado.

De maneira planejada e consonante ao conteúdo programático, o lúdico ressignificou práticas pedagógicas que trabalham com as diferenças e que constroem meios que oportunizam a participação de todos. Vale ressaltar o importante fazer do professor em garantir e implementar a inclusão, diante da diversidade nos espaços da sala de aula inclusiva para todos os alunos em suas potencialidades, dificuldades e condições, com uma linguagem adequada e constante interação. Ao brincar com intencionalidade, foi estimulado o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência, além de possibilitar o compartilhamento da cultura.

Apresentamos como referência a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991) por acreditar que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento infantil são concebidos na interação por um contexto histórico, cultural e social. Essa base teórica impulsiona a pesquisa no território escolar, ao compreender as brincadeiras e os jogos como atividades lúdicas, sociáveis, vinculadas à cultura e, assim, facilitadoras do aprendizado através da mediação do professor e dos seus pares. Por meio de brincadeiras e jogos, o professor pode estimular o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) a desenvolver seus processos cognitivos e suas potencialidades, tornando-o cada vez mais autônomo e criativo. Através da brincadeira, o aluno tem a possibilidade de verbalizar suas opiniões e organizar seu pensamento, o que possibilita um aprendizado significativo e motivador, impactando positivamente na autoestima, qualidade esta muito importante para o aprendizado.

Assim, considerando a importância do ato de brincar acerca da educação, em uma análise mais aprofundada, traz-se a educação inclusiva como formação de uma sociedade mais humana e o brincar como uma atividade fundamental presente em todas as culturas. Apresentam-se novos conceitos e práticas relacionadas ao brincar com as respectivas interferências no desenvolvimento da aprendizagem e no fortalecimento da inclusão. Desta maneira, o trabalho proposto aconteceu em grupo como estratégia de inclusão, cooperação e socialização.

Todas essas questões nortearam a aula que foi realizada no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Niterói, RJ. Ao pensar sobre as potencialidades da brincadeira para o desenvolvimento infantil, suscitaram em mim reflexões sobre a ação no ensino inclusivo para todos os alunos. Como as possibilidades de mediação podem ampliar, através do brincar, a participação dos alunos na vida social e integrá-los com qualidade na vida

escolar? Como as brincadeiras podem trabalhar as funções intelectivas para efetivar o aprendizado?

METODOLOGIA

Na intenção de atingir os objetivos deste estudo, procuramos enfatizar a importância de considerar o lúdico como uma importante prática pedagógica para todas as crianças, sem exclusão. Para tal, optamos por uma pesquisa exploratória que consiste em:

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideia ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.42)

Por isso, nos aproximamos das experiências práticas por meio da narrativa e análise do exemplo vivido durante a experiência docente da própria pesquisadora. Por almejarmos trilhar nosso caminho por meio da experiência que nos faça refletir e impulsionar para novas soluções e práxis, nos respaldamos em:

A pesquisa como experiência é o que nos acontece – produção coletiva que envolve paixão, atenção, escuta disponibilidade, sensibilidade na produção de sentidos com o outro. Um acontecimento investigativo (que se atualiza em sua singularidade, que não separa a sensível do inteligível e o atual do virtual), extraordinário, surpreendente e único. (PÉREZ; MIGUEL. 2016, p.47)

Esta pesquisa busca sentidos a partir de nossa experiência como educadores especiais, por meio da observação direta das atividades e experiência cotidiana, problematizando o enfoque narrativo como dispositivo de formação e de investigação. Por isso, optamos por refletir sobre a experiência vivida, narrando, problematizando e reconstruindo:

Cantar a experiência na educação é apostar na potência, naquilo que ainda “não sendo é”: multiplicidades, singularizações, acontecimentos que, quem sabe poderão nos oferecer pela diferença de experiências uma outra educação, uma educação que possa ser outra. Ou seja, falar de experiência em educação é uma forma de falar da diferença, daquilo que por ser outro jamais poderá ser mesmo, pois a experiência é única e singular. (PÉREZ; MIGUEL. 2016, p. 49)

A pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica aconteceu através de livros, artigos científicos e sites confiáveis. O estudo da revisão de literatura forneceu embasamento às nossas reflexões e pesquisa sobre o assunto estudado.

O critério para escolha da Escola foi o fato de estar imersa em contexto de grande potencial físico e profissional, com uma demanda de alunos com barreiras na aprendizagem e mediadores desejosos por novas estratégias. A escola pública em Niterói – RJ atende ao público do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos turnos da manhã e tarde. Abaixo, nas Figuras 1 e 2, está a Escola que serviu de base para este estudo.



Figura 1: Acervo pessoal



Figura 2: Acervo pessoal

A turma evidenciada no presente artigo é composta por 19 alunos, sendo 14 meninos e 5 meninas, com a faixa etária de 10 a 13 anos. A turma apresenta como características: a sua divisão em vários pequenos grupos, que interagem com muita rudeza e praticam *bullying* entre si. É intensamente falante, agitada, competitiva e apresentam resistência diante dos acordos e regras. Além disso, muitos alunos estão juntos desde o 1º ano, outros são vizinhos e uma minoria ingressou na escola no ano vigente

Dessa forma, a adaptação curricular foi realizada tendo em vista as dificuldades relacionais e valorizando a individualidade dos alunos para que todos participassem da dinâmica. Para isso, a escolha das brincadeiras baseou-se no planejamento da professora de regente com a fixação dos conteúdos de Matemática e Ciências, sendo eles o aparelho respiratório e o aparelho digestivo, e no raciocínio lógico dos problemas matemáticos, com foco na construção e solução de problemas.

Ao assumirmos a práxis consciente do educador, investimos no pensamento social com práticas propositivas e positivas na aprendizagem cooperativa. Em destaque, como dito por Adorno (2006), o grande potencial da educação inclusiva pode ser considerado pela possibilidade de provocar situações de experiência com a diversidade, com o não padronizado, para que, por meio dessa convivência os seres humanos, sejam provocados a pensar com mais autonomia em uma sociedade igualitária. Foi nessa temática que afirmamos o papel importante que a escola desempenha, não apenas ao aceitar as diferenças, mas na construção de conhecimentos e no exercício de uma prática que se contraponha à exclusão e enfrente os limites postos pela natureza e pela sociedade.

[...] uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo. (FEUERSTEIN, 1994, p. 7)

A ação surgiu no desejo pulsante de uma avaliação comportamental com um currículo adaptado em relação às dificuldades relacionais do aluno com Síndrome de Asperger - Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) que, devido às suas estereotípias e comportamento social, os seus pares se afastavam.

Sintoma da Síndrome de Asperger é uma incapacidade de compreender as ações, palavras ou comportamentos de outras pessoas. Os indivíduos com SA muitas vezes não entendem o temperamento, as implicações de frases específicas, ou ações de outras pessoas. Gestos discretos ou expressões, como um sorriso, um olhar de reprovação ou um gesto de "vem aqui" podem não sincronizar as crianças com AS porque elas são incapazes de perceber a relação entre estes métodos de comunicação não-verbais e os métodos verbais,

como fala e linguagem. Devido ao fato de muitas vezes serem incapazes de compreender estas “gracinhas” não-verbais, o mundo social pode parecer muito confuso e opressivo para estes indivíduos. (BRENDEL, 2010, p. 3)

Paralelo a isso, observamos a necessidade de incluir o aluno recém-chegado do Nordeste, que estava sendo excluído pelas diferenças culturais no processo de inclusão por demonstrar acanhamento com o seu sotaque. Algumas brincadeiras foram selecionadas de acordo com as características dos alunos do 5º ano de uma escola pública no estado do RJ e sob o olhar do AEE, em consonância com o planejamento do professor regente e do plano de atendimento especializado no AEE.

Com os materiais necessários, sendo eles o quadro branco, caneta pilot e cartolina recortada presa em uma tira de velcro, o nosso objetivo era estimular a interação, as possibilidades de avaliação, entre outros elementos que favorecessem de forma lúdica e o pensamento reflexivo e crítico para potencializar o aprendizado de todos os alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

A princípio, a turma foi dividida em grupos e foi proposta a brincadeira da “força”, sendo adaptada aos conteúdos de Ciências. Cada grupo que acertasse a palavra dirigia-se à frente da turma a fim de explicar a funcionalidade dos órgãos trabalhados. Em seguida, propusemos que uma palavra referente ao conteúdo fosse colada na testa de um aluno com o objetivo de que, a partir das dicas da turma, ele a adivinhasse.

Em outro momento, também reunidos em grupo, foram expostas as situações problema e desafiados a solucioná-los, como parte do planejamento da Matemática. Em sequência, cada grupo formulou um problema com base nas vivências cotidianas, para que o outro grupo solucionasse.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse planejamento, estimulamos a participação de todos os alunos no desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades de acordo com as suas necessidades e realidades, valorizando as diferenças culturais e sociais. Toda essa proposta de trabalho com objetivos, estratégias e dinâmicas apuradas, posicionou cada aluno como sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Observamos as brincadeiras como facilitadoras no processo de inclusão, com grande potencial na estimulação de socialização, da memória de trabalho, no que diz respeito a fixação do conteúdo aplicado anteriormente pela professora regente, da criatividade, da percepção, raciocínio lógico e autonomia.

Todo o grupo, por meio da observação e atenção aos outros alunos excluídos, pôde perceber a gama de saberes e possibilidades de trocas culturais, colocando-os como sujeitos mais experientes e sábios, em valorização das diferenças.

Portanto, o resultado desta interação foi positivo, com a possibilidade da aprendizagem colaborativa em Ciências e Matemática, em que todos os participantes se ajudavam em sintonia e prazer, possibilitando a fixação do conteúdo e desenvolvimento de diversas áreas.

Nesse sentido, é importante explicar que o jogo da forca é um jogo em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. O objetivo é adivinhar a palavra. Para isso, a cada rodada alguém deve dizer uma letra do alfabeto. Se acertar, basta colocá-la em seu respectivo risquinho, mas se o competidor errar, seu bonequinho vai ganhando membros na forca (cabeça, troncos, braços e pernas). O jogo termina quando alguém acerta a palavra. Jogadores que tiverem o bonequinho enforcado serão eliminados.

Já o jogo de adivinhação “O que você tem na testa?” é um jogo onde o objetivo é adivinhar algum tipo de informação, como uma palavra, uma frase, um título ou a localização de um objeto. Muitos desses jogos são praticados cooperativamente.

Na brincadeira da forca dividimos a turma em duas equipes, que interagiam entre si em prol de um único objetivo, que descobrir a palavra, e em cada partida trocávamos alguns participantes, valorizando todos os saberes. A equipe vencedora apresentava para toda a turma as características da palavra descoberta, relatando a função do órgão do aparelho digestivo ou do aparelho respiratório.

Na brincadeira da adivinhação, um aluno de cada vez vinha a frente e, sem que ele soubesse o conteúdo, prendiam em sua testa um papel com o nome do órgão do aparelho digestivo ou do aparelho respiratório, escrito por seus pares. Nesse momento, um aluno por vez, respeitando a fala do outro, sendo essa uma das regras do jogo, e dava dicas sobre aquele órgão específico.

Nesse caso, envolvidos pela brincadeira, foi possível identificar o desejo pulsante em acertar a palavra da brincadeira “forca” e da “adivinhação”, e refletir sobre a funcionalidade através da cooperação. É importante destacar que o envolvimento dos alunos superou o receio em se expor diante da turma e promoveu uma aproximação dos dois alunos em processo de inclusão. E ainda, concomitante à atividade lúdica, surgiram temas interessantes como a associação do tabagismo com doenças respiratórias, e a alimentação com doenças no sistema digestivo.

No segundo caso, além do estímulo por meio da brincadeira de inventar situações-problemas de suas realidades, o que chamou a atenção foi a forma como a diversidade cultural e social foram recebidas com interesse e respeito por todo o grupo. Cada aluno construiu uma situação-problema com o auxílio do outro colega, de acordo com a sua realidade, e assim, no quadro uma equipe buscava a solução do problema matemático, estruturando as operações. Com o revezamento, todos participaram e agregaram valores e saberes, com a motivação explícita do aprendizado.

As ações mencionadas, para que alcancem os objetivos planejados, precisam da mediação direta, com atitude ativa e positiva do professor ao interagir com os seus alunos na brincadeira.

[...] o educador precisa: dar apoio, ideias, estimular e divertir-se; propiciar um ambiente adequado para o jogo... Selecionar materiais adequados; participar com as crianças como parceiras; dividir o controle com as crianças; observar as brincadeiras de modo, a saber, quando distanciar-se e quando dar alguma ajuda ou estímulo; valorizar as ideias das crianças [...] (KISHIMOTO, 2016, p.132)

Essas foram experiências que nortearam a concepção do artigo, através do aprofundamento, da vivência e da reflexão, sobre vários fatores ligados à inclusão e à diversidade.

Diante desse cenário, por meio da brincadeira, o aluno tem a possibilidade de verbalizar suas opiniões, organizar seu pensamento com um aprendizado significativo e motivador. Para a autora Kishimoto (2017), a brincadeira no contexto pedagógico, remete à liberação do imaginário e da espontaneidade diante à compreensão das dificuldades no ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Kishimoto (2017, p.12), as brincadeiras são vistas: “como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumento indispensável da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares”. A partir do exposto, vimos que são diversos os benefícios na utilização de brincadeiras como recurso pedagógico.

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de um problema sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY 1989, p. 130)

Dentre muitas possibilidades, podemos citar o potencial das brincadeiras para o trabalho com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, perceptivas, respeitando às regras e ao outro, além de poder dar ênfase à linguagem oral, imaginação e criatividade ou atenção e memória de trabalho, como estratégia de inclusão, cooperação e socialização. É importante considerar ainda, a brincadeira como recurso didático para a educação inclusiva, por meio de ações intencionais e provocativas para novas aprendizagens significativas. Para Feuerstein *et al.* (2014), intencionalidade é a soma de todas as ações realizadas e todo esforço adicional do professor para ajudar o aluno a aprender. Na atuação, a partir da intencionalidade, o mediador após compreender as maiores dificuldades do seu aluno, orienta premeditadamente a interação numa direção escolhida, selecionando, adaptando e interpretando estímulo específico com atividades lúdicas, prazerosas, interessantes e adequadas ao que o aluno já assimilou, para posteriormente, dizer novas construções significativas.

Para Bueno (2010, p. 25): “o jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução”.

Dessa forma, as diferenças devem ser contempladas no currículo e no cotidiano do professor ao garantir e implementar a inclusão, a justiça e o respeito diante da diversidade nos espaços da sala de aula inclusiva.

Para tal, o professor do Atendimento Educacional Especializado torna-se imprescindível, para além do atendimento aos alunos em situação de deficiência, favorecer a compreensão e o diálogo para a construção do currículo e de planejamentos singulares para todo o espaço escolar e com vistas a todos os alunos na sala de aula regular.

No período 2001 a 2008, o Governo Federal, elaborou metas para garantir a efetiva política de educação inclusiva. Vale destacar o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, que propõe a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e professores para legitimar o direito de todos os indivíduos à escolarização com a oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2005).

Esse programa inclui pontos importantes sobre a organização, o recebimento e acolhimento dos alunos. Segundo o MEC (BRASIL, 2011) esse serviço organizado institucionalmente, tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, para favorecer a inclusão desses alunos nas classes do ensino regular. Deve ser organizado com objetivos, metas e procedimentos, que eliminem as barreiras para a participação e

aprendizagem, considerando as necessidades específicas do aluno. Esse programa inclui pontos importantes sobre a organização, o recebimento e acolhimento dos alunos.

Em 2011 o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), revogou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e em seus artigos 3º e 4º afirmam os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 3º - São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-a, do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. (BRASIL, 2011)

Diante desse contexto, é possível afirmar que o Decreto garante o AEE como principal estratégia no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos em situação de inclusão escolar, e se amplia o desafio de uma práxis revolucionária e transformadora no ensino regular com possíveis vivências, estratégias e soluções eficazes no atendimento a essa demanda.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de acordo com Brasil (1998), observamos a valorização do brincar como recurso pedagógico, elevando a autoestima da criança e propiciando a superação criativa dos desafios no aprendizado.

Diante dessas atestações, podemos constatar que a legislação brasileira avançou em defesa do indivíduo com necessidades especiais em sua inclusão escolar para uma sociedade justa, sem exclusão social. Porém, o fato de constar em Lei, não representa quantitativamente avanços, e sim fazer valer em ações planejadas e estruturadas, os direitos plenamente respeitados em sua diversidade, assim:

[...] deve-se considerar que as políticas públicas de educação vão além de leis, decretos ou atos constitucionais. A inclusão demanda ação. Faz-se urgente agir para ressignificar a escola no referente aos espaços, currículos, métodos, estratégias e concepções de ensino para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos. (PRADO; COSTA, 2017, p. 289)

Nessa perspectiva, preocupa-nos refletir sobre as ações empreendidas nas atuais organizações escolares, de maneira que possamos enfrentar os limites e as barreiras construídas historicamente e contribuir para a formação de profissionais e alunos aptos a viverem experiências com a diversidade. Assim, não desejamos que todos estejam prontos para lidar

com qualquer situação, mas que estejam predispostos a viverem experiências e aprender com elas.

Além disso, no que tange o processo de inclusão, a aprendizagem colaborativa é mais efetiva do que o trabalho totalmente individual, e por isso traz uma grande contribuição para o envolvimento de alunos em situação de deficiência nas atividades desenvolvidas na sala de aula do ensino regular. O recurso do brincar coletivamente com intencionalidade em sala de aula inclusiva sugere a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa é oriunda da análise baseada na abordagem histórico-cultural da psicologia de Lev Vygotsky, que trouxe importante colaboração nas áreas da educação e da psicologia.

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo síncico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1997, p. 320)

Na colaboração ao trabalharem juntos, todos os membros de um grupo se apoiam com objetivos comuns e nesse momento se estabelece relações de confiança mútua, respeito e solidariedade. Observamos no trabalho a importância da aprendizagem colaborativa, com trocas ativas de ideias estabelecendo uma relação de reciprocidade e prazer, através da brincadeira, com todos em igual participação.

São muitas as possibilidades de estratégias e propostas de intervenções no processo de desenvolvimento do aluno com NEE, práticas pedagógicas e ações adaptativas, visando a flexibilização do currículo para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

É imprescindível que os profissionais da educação tenham em mente que é através das ações, do fazer, pensar e brincar que o ser humano vai construir seu conhecimento e desenvolver suas estruturas psíquicas para se relacionar com o mundo concreto (BUENO, 2010).

Todas essas questões destacam a inclusão escolar como um processo contínuo e permanente de vivências que possibilitem a equidade de oportunidades para todos em uma sociedade. Além disso, a certeza de que a inclusão traz benefícios a todas as pessoas envolvidas, ampliando as possibilidades de humanização no convívio diante das dificuldades pertinentes à deficiência do outro.

No contexto escolar inclusivo, a inclusão será uma consequência natural da efetivação do currículo e da sua prática pedagógica devidamente orientada pela lógica da realidade de todos os sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador comprometido com a construção de um pensamento social, habilitado com programas e práticas propositivas em suas práxis, compreende o sentido de sua ação na relação, no reconhecimento e na aceitação das diferenças individuais dos seus alunos.

Com a seleção de Leis expostas em nossa sociedade, entendemos que a educação inclusiva busca atender a demanda das necessidades de aprendizagem em todos os indivíduos com foco específico nos que podem estar excluídos ou enfrentam barreiras para a participação efetiva no processo de aprendizagem escolar. Decorrem do reconhecimento e valorização da diversidade com reestruturação do ensino, mudanças na escola e na formação docente para favorecer todos os alunos.

Dessa forma, são evidentes os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas. A escola inclusiva será inclusiva quando garantir a educação, a socialização e o desenvolvimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais ou não, diante da diversidade racial, de gênero, cultural e religiosa.

Diante desse paradigma de inclusão, na aula exposta utilizamos o recurso da brincadeira intencional para que todos os alunos fossem provocados pedagogicamente a viverem experiências com autonomia e respeito, desenvolvessem o seu potencial com pensamento ativo no uso da comunicação expressiva e receptiva para o efetivo processo de aprendizagem. Em parceria e planejamentos coerentes, os professores, diante da diversidade, precisam compreender e formar novos saberes e estratégias para atuar e promover mudanças práticas que facilitem a inclusão da diferença como parte do todo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a gestão da Escola Municipal Felisberto de Carvalho por seu empenho em privilegiar a qualidade do ensino com coerência profissional, de acordo com a filosofia inclusiva educacional e a efetiva presença no Projeto Político Pedagógico, concretizando-se, tanto nas atitudes cotidianas, quanto nos planejamentos e organizações escolar. Agradecemos aos alunos participantes por todas as trocas e aprendizado. Agradecemos igualmente aos professores por nos permitirem fazer parte dessa rede de apoio.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01. p.26.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº221, 18 de novembro de 2011. Seção 01. p.12.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. 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/113146.htm Acesso em: 27 set. 19.

BRENDEL, Ann. **Autism Speaks - Síndrome de Asperger e Autismo de Alta Funcionalidade-** Kit Ferramentas. 2010. Disponível em: http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Manual_para_Sindrome_de_Aasperger.pdf Acesso em: 29 set. 19.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil**: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010.

COSTA, V. A. **Formação e teoria crítica da escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2005.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE)**: Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

FEUERSTEIN, Reuven *et al.* **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Universidade Católica de Santos, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREITAS, M. T. de A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível**. In: **BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria. **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade: (Pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 2017. (p. 12-41).

PÉREZ, Carmen Lúcia; MIGUEL, Aline. **“Fazer” (e narrar) experiência na pesquisa e na formação de professores narradores**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 41-66, jan. /abr., 2016

PRADO, Rosana, COSTA, Valdelúcia A. **Políticas de Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas na Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Desafios do Atendimento Educacional Especializado**, Revista de Educação Contemporânea, v. 14, nº 35, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Maria Auxileide da Silva Oliveira¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do docente na educação superior na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência a partir de levantamentos de produções científicas. O estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, propõe uma pesquisa de análise bibliográfica. Como procedimento foi realizado um levantamento das publicações no campo da pesquisa científica (tese, dissertação). As pesquisas foram realizadas nos repositórios: Biblioteca Digital de teses e Dissertações (BDTD), Periódicos e Catálogo de teses e dissertações da Capes, no Portal de Periódicos e Teses e dissertações SCIELO. Para análise dos dados, foram elencadas as seguintes categorias de análise das publicações: Tipo de produção; Tipo de estudo; Participantes; Tipo de abordagem; Campo de estudo e Análise dos resultados. Os resultados evidenciam que o processo inclusivo, somente poderá se concretizar nas IES, a partir do momento que a as Instituições de Educação Superior se conscientizarem que as condições pedagógicas adequadas para atender a todos, também devem ser, movida e para tal, ela precisa, sensibilizar, informar e envolver todos os profissionais ali envolvidos, que todos são responsáveis pelo processo educativo desse público.

Palavras-chave: Educação Superior, Docente, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o movimento da educação inclusiva alcançou o ensino superior e exigiu mudanças em suas condições de acesso e de permanência. Diante da diversidade presente no contexto universitário requer o entendimento de princípios que orientem uma educação inclusiva. Tal fenômeno constituem-se em desafios a serem enfrentados, principalmente no que se refere à necessidade de uma reestruturação do sistema de ensino superior, do ponto de vista da organização e do funcionamento, para que todos os direitos educacionais sejam assegurados. Essa realidade múltipla e diversa requer dos professores a revisão constante de suas concepções e a formação permanente, no sentido de aprimorar suas práticas rumo à constituição de uma cultura de inclusão na universidade (VILELA, 2016).

Um dos desafios posto diante da democratização ao acesso na educação superior neste século XXI, foi o aumento significativo de vagas para docente na educação superior, que foi preenchido, em uma grande escala, por jovens professores saídos de cursos de pós-graduação,

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista: CNPQ. E-mail: auxileidespesquisa@gmail.com

com pouca ou nenhuma experiência docente e que instigam reflexões quanto a esta condição diante das complexidades do ato de ensinar (CUNHA, 2014). Sobre a formação para exercer a profissão de professor/a universitário, a LDB nº 9394/96, art. 62/65 destaca que a preparação para o exercício do magistério superior dar-se-á em nível de pós-graduação², prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, Oliveira e Silva (2012, p. 197) adverte,

[...] sabemos que nem sempre os cursos de mestrado e doutorado cumprem com esse objetivo, pois a pesquisa como parte integrante dessa formação ainda é privilegiada pelas instituições proponentes, fazendo com que as disciplinas de caráter didático-pedagógico fiquem fora de seus currículos, e quando são ofertadas, se limitam geralmente ao curso de Metodologias ou Didáticas do Ensino Superior. Nessa perspectiva, a formação docente para a Educação Superior fica a cargo das iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente, por isso existe a necessidade da sistematização de políticas de formação docente para ambos os campos (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197).

A realidade é que os cursos de graduação, que se dividem em bacharelado e licenciatura, somente neste segundo, há preocupação com a formação do professor, ainda que mínima e muitas vezes desarticulada com a formação específica da área do curso. Se durante os cursos de formação inicial ou mesmo continuada não foram proporcionadas condições para reflexão de práticas, crenças e atitudes dos docentes, caberá às ações formativas, oferecidas ao longo da carreira profissional, priorizar o desenvolvimento profissional dos docentes universitários e oferecer uma ampla visão sobre o processo de ensino e as mudanças paradigmáticas.

Para isso, os professores precisam se engajar de fato nas atividades e reconhecer que “Num sistema educacional aberto o professor aceita o indeterminado, as incertezas e aprende a conviver com tudo. Replaneja com base no inesperado encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo” (MORAES, 1997, p. 100). Outro fator que está relacionada as mudanças que vem ocorrendo na sociedade contemporânea e com isso, os novos rumos que a universidade vem tomando, sobre a influência das ideologias neoliberais e posições conservadoras nas políticas educativas, “e particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional” (CUNHA, 2006, p. 14).

O fenômeno do neoliberalismo tem afetado a universidade de múltiplas formas, seja nos projetos pedagógicos curriculares, nos planejamentos, nos recursos, na forma de gerir a universidade e na ação pedagógica em sala de aula. Trata-se de uma padronização, como se

² Sobre esse assunto destacam-se Magalhães, Raffin, Gutierrez e Azevedo (2016); Oliveira e Silva (2012); Cunha (2006, 2009).

houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. Um sistema perverso, que provoca uma cegueira epistemológica, eliminando dessa forma, as demais formas de conhecimento. Um dos fatores que acarreta importantes impactos para as universidades, foi a expansão do ensino superior pela iniciativa privada. Segundo Cunha (2013, p. 14)

Na maioria das vezes essa expansão se deu através de instituições que centram suas atividades somente no ensino, em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não se coloca como condição fundamental de funcionamento. Mesmo assim, com baixo custo, representam ameaça na guerra da competitividade, levando as universidades, que enfrentam a complexidade da pesquisa, a procurarem formas de gestão muito próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado, até então alienígenas a esse tipo de instituição (CUNHA, 2013, P. 14)

As ponderações que fazemos, são de que houveram pontos positivos, visto que as universidades do setor público não dariam conta do acréscimo de matrículas que ocorreram nas duas últimas décadas no Brasil sem a rede privada, no entanto, essa lógica, marcada pelas ideologias neoliberais, que induziram à reorientação nos processos somente para o ensino e as formas de gerir muito próximas as da empresa, favoreceu, um reducionismo em suas funções, centradas nos processos de regulação. Como explicita Cunha (2006, p. 15)

Na medida em que o setor privado assumiu a condição de ser o maior empregador dos egressos das universidades e que se pontuavam as dificuldades para assegurar o financiamento que atendessem as demandas da educação, o Estado considerou-se ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e autorregulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa (CUNHA, 2006, p. 15).

Algumas questões nos parece relevante destacar aqui, uma delas, os interesses lucrativos que as universidades privadas buscaram, na qual procuraram formas de gestão muito próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado e o Estado como forma de controle estabeleceu as medidas regulatórias, através dos atos regulatórios estabelecidos pelo MEC, nesse sentido, bem como elucida Cunha (2006, p. 15),

A mesma política que represa a possibilidade do Estado assumir o compromisso com a educação pública ampliada, favorece um reducionismo em suas funções, centradas nos processos de regulação. Estes, mesmo que necessários e legítimos, precisam ser acompanhados de uma política educacional que aponte rumos e balize princípios (CUNHA, 2006, p. 15).

Essas medidas de regulação pelo Estado, pode trazer, em um espaço de contradições alguns resultados positivos, para a qualidade educativa, no entanto, representa um perigo ao tornar-se um modelo padrão nas universidades. Nesse sentido, os atos regulatórios do Estado, termina por anular a autonomia das universidades de um projeto pedagógico curricular próprio. Como bem expressa Cunha (2009, p. 87) “A relação sujeito-objeto se fortalece e a universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu”.

Não estar aberto e consciente aos desafios educacionais atuais significa fechar-se para a revisão do currículo, do planejamento da aula, da execução das atividades de forma dinâmica e criativa e de uma avaliação diagnóstica. Segundo Zabalza (2004, p. 126), se a prática “[...] não for analisada, se não for submetida a comparações, e se não for modificada, podemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”. Sendo assim, a partir da reflexão sobre a prática mediante embasamento teórico, os docentes são levados a repensar ideologias e reavaliar suas crenças e atitudes profissionais (VILELA, 2016).

É notório a importância do papel dos docentes nesse processo, por conseguinte, ele necessita de apoio da instituição a qual faz parte, para exercer sua função, de modo a alcançar a todos os estudantes, identificando as necessidades de cada um, e buscando a melhor forma de cumprir com seu papel de educador. Assim as IES precisam buscar mecanismos, sejam através de núcleos de acessibilidades, da formação continuada e permanente, para que o corpo docente possa sentir-se seguro para ensinar a todos, nas suas especificidades.

Este estudo faz parte dos primeiros achados na construção, ainda em processo, da dissertação de mestrado intitulada “A Inclusão de Estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: Da realidade as possibilidades na perspectiva do olhar docente”. Para a apresentação em formato de artigo científico, o texto sofreu alterações e recortes, a fim de adequar às exigências das normas relativas ao gênero.

Dessa maneira, emerge nossa problemática de investigação: “Qual a visão dos professores da educação superior concernente a inclusão de pessoas com deficiência? Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do docente na educação superior na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência, a partir de levantamentos de produções científicas.

METODOLOGIA

A investigação aqui proposta caracteriza-se como pesquisa qualitativa, visto que visa melhor compreender, conforme proposto por Bauer; Gaskell (2002, p.65), as relações entre os atores sociais e sua situação, ou seja, “detalhar crenças, atitudes, valores e motivação em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Assim, propõe-se uma pesquisa de análise bibliográfica “A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 37).

Como técnica de análise, empregamos a análise de conteúdo, como descreve Campos (2004, p. 611) “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento”. Para este estudo utilizaremos a categoria apriorística, “o pesquisador de antemão já possui, segundo, experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas” (CAMPOS, 2004, p. 614). Como procedimento, realizamos levantamento das publicações no campo da pesquisa científica (tese, dissertação e artigo) que tratavam das discussões recente que envolve o trabalho do professor universitário no processo inclusivo. A busca teve início no ano de 2018 e concluímos no ano de 2019.

Caracterizamos as produções por meio de sistema eletrônico, levando em consideração os seguintes descritores: “Educação Superior”; “Inclusão” e “Docente”, concluídas nos anos de 2016, 2017 e 2018. As pesquisas foram realizadas nos repositórios: Biblioteca Digital de teses e Dissertações (BDTD), Periódicos e Catálogo de teses e dissertações da Capes, no Portal de Periódicos e Teses e dissertações SCIELO. Esses bancos foram escolhidos por serem fontes de armazenamento e de divulgação das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação de todo o nosso país. A seleção foi realizada a partir da leitura dos resumos. No geral registramos 11, entre tese e dissertações, relacionados a nossa pesquisa.

Para análise dos dados, diante do mapeamento realizado, foram elencadas as seguintes categorias de análise das publicações: Tipo de produção; Tipo de estudo; Participantes; Tipo de abordagem; Campo de estudo e Análise dos resultados. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em 25 de Março de 2019, através do número do Parecer: 3.219.771 – Plataforma Brasil/UFRN.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças ocorridas através da expansão e democratização da educação superior exigem sempre novas reflexões. Cunha (2014, p. 27) explicita, “Essa realidade tão almejada pela população está exigindo uma energia especial [...] das comunidades acadêmicas e universitárias. Pressupõem novas alternativas de atuação e uma condição especial para alcançar uma taxa de sucesso positiva na aprendizagem dos novos públicos”. Com o acesso na universidade de sujeitos de todas as camadas sociais, inclusive de pessoas com deficiência, à docência de professores universitários fazem parte do foco das inquietações e investigações quando se busca uma taxa de sucesso na aprendizagem desse novo público.

Com a finalidade de conhecer a atuação do docente da educação superior na perspectiva da inclusão, as produções científicas que serviram de base para esta análise foram mapeadas, com especificação de ano de defesa, título, autor e natureza da pesquisa, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Produções Científicas: Tese e Dissertações

Ano	Título	Autor/a
Natureza: Dissertação		
2018	A Atuação Docente Junto a Estudantes com Deficiência na Educação Superior.	CANDIDO, Eliane Aparecida Piza
2018	Visão Docente e de Alunos com Deficiência Sobre a Inclusão na Educação Superior	FACHINETTI, Tamiris Aparecida
2018	Lugares, trajetos e desafios: processos de formação de uma professora de discentes surdos no ensino superior.	SOUSA, Glaedes Ponte de Carvalho
2018	Sujeitos em (Auto)Formação: Experiência Pedagógica de Docente na Inclusão de Discente com Baixa Visão no Ensino Superior	FREITA, Marcos Randall Oliveira de
2017	O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura Em Matemática do Sistema Acafe.	MENDES, Cleberson de Lima
2017	Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação	BOHNERT, A de Oliveira Mendonça

2017	Associações entre crenças de auto eficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários	LEONARDO, Fatima Cristina Luiz
2016	As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil	PERON, Lucélia
2016	Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores	VILELA, Naiara Sousa
2016	Inclusão na Universidade: Concepções e ações na organização do ensino	ALVARENGA, Bruna Telmo

Natureza: Tese

2016	Docência no processo de inclusão do aluno com deficiência em cursos de educação física: Análise do contexto universitário brasileiro e português	SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães
------	--	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações selecionados

Conforme demonstra a tabela 1, quanto a natureza das pesquisas, o maior número de produções foi em nível de mestrado, sendo 10 dissertações e 1 tese, concluídas nos anos de 2016 a 2018, assim especificadas: 4 em 2018; 3 em 2017 e 4 no ano de 2016. Concernente ao tipo de estudo, a grande maioria foi empírico, sendo dois práticos. Quanto aos participantes, todas as pesquisas constam professores como protagonistas, em algumas acrescentam-se aos professores: estudantes surdos, Pró-Reitoria e servidores. Relativo ao Tipo de abordagem, sobressai a pesquisa qualitativa, somente uma de natureza mista e como Campo de estudo, todos foram voltados para o campo da Educação Inclusiva.

Iremos abordar na continuação os resultados das investigações em tela, Nosso foco centralizou na ação pedagógica dos professores da educação superior na perspectiva da inclusão. Iniciamos com o pesquisador Candido (2018), por meio de entrevista presencial com docentes de uma universidade particular do Estado de São Paulo, aponta que a percepção dos professores parece um tanto conflitante, pois dizem acreditar no processo de inclusão, entretanto, o próprio professor/a que estar lecionando para o estudante com deficiência, demonstram não acreditar nas potencialidades do estudante para seguir na vida profissional, ao

mesmo tempo não se sente capaz de ensinar para esses sujeitos. Nas palavras de Candido, (2018, p. 97):

Eles respeitam o movimento de inclusão, mas não acreditam nele e se sentem preocupados inclusive com a futura atuação profissional desses estudantes. Sabem que, ao final do curso, serão habilitados como profissionais, uma vez que pelos mecanismos avaliativos e de recuperação do processo acadêmico conseguirão a aprovação, ainda que qualificados em alguns casos com competências mínimas, mas que permitem a certificação e os habilitam para o mercado de trabalho (CANDIDO, 2018, p. 97).

A pesquisa relata que a maior insegurança dos docentes está relacionada ao processo avaliativo, visto que parte do processo é realizado a distância pelo ambiente virtual de aprendizagem e que devido a normas institucionais devem ser os mesmos para todos os estudantes, turmas, cursos e modalidades de ensino.

Fachinetti (2018), sobre a visão docente, concernente a inclusão, realizou uma pesquisa na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – (FCL) –, UNESP-Araraquara. O estudo teve como participantes seis alunos, além de quarenta e cinco docentes da instituição. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada com os estudantes e um questionário online com os docentes.

Os resultados apresentam que apesar da instituição não possuir uma cultura efetiva de acessibilidade, no entanto, tem avançado em algumas ações como, por exemplo, a existência do Laboratório de Acessibilidade e Desenvolvimento (LAD), os pisos táteis e placas em Braille nas dependências da instituição. Quanto ao processo pedagógico, os resultados revelam que a maioria dos docentes participantes da pesquisa consideram que não estão preparados para atuar com os estudantes com deficiência, Fachinetti (2018, p. 85) diz,

Por meio do questionário com os docentes foi possível verificar algumas ambiguidades, como por exemplo, ao mesmo tempo em que 69,8% dos docentes participantes consideram não estarem preparados para atuar com os alunos com deficiência, 70% dos mesmos docentes consideram a instituição preparada para a inclusão. Ou seja, o preparo da universidade não deve considerar o preparo do professor, quando na realidade, diversos autores defendem e comprovam em suas pesquisas que a inclusão acontece e depende de todos os envolvidos no ambiente educacional (FACHINETTI, 2018, p. 85)

A pesquisadora conclui que para que a inclusão na FCL torne-se mais efetiva é necessário estabelecer e/ou consolidar um Núcleo de Acessibilidade que tenha o apoio de uma equipe multidisciplinar para trabalhar em prol da construção de uma universidade inclusiva, e de espaços formativos para construir e fortalecer o conhecimento de todos os funcionários e inclusive dos professores universitários a respeito da inclusão de estudantes com deficiência e,

até mesmo, sobre a própria diversidade que, atualmente, faz parte do cenário da Educação Superior.

O estudo de Sousa (2018), preocupou-se em compreender os lugares, trajetões e desafios enfrentados por uma professora de discentes surdos no ensino superior do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação, no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Na pesquisa foram apontadas possibilidades e estratégias que pode auxiliar outros professores nas práticas pedagógicas com estudantes surdos. Os resultados mostram a importância da formação continuada como um caminho para o redimensionamento formativo no processo de inclusão do surdo no ensino superior. Sendo imprescindível a reflexão dos professores sobre seu fazer pedagógico para que a inclusão venha a se concretizar de fato.

Freitas (2018), em sua pesquisa busca saber sobre as metodologias, sentimentos e atitudes na universidade para atender aos diferentes tipos de estudantes, em particular aos estudantes com baixa visão, para a realização da pesquisa, selecionou um docente do curso de Direito da UERN e um discente do curso de Direito. Foram realizadas sessões (auto) biográficas com os sujeitos narradores e relatores de sua história de vida, anotações, gravações. Os resultados apontam, que efetivar a inclusão de estudantes com baixa visão na universidade implica na ampliação de políticas públicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Dessa forma, é preciso ir além, debater, refletir, relacionar-se. Enxergar no outro a possibilidade de transformação e de aprendizagem.

Mendes (2017), ao analisar o trabalho docente com estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema ACAFE³. Foi Utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa 34 professores formadores, dos quais 09 relataram ter atuado com estudantes com deficiência no curso. Os resultados da investigação indicaram que os professores enfrentam alguns desafios no que tange ao trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática.

Dentre estes, destacamos a falta de preparo e conhecimentos para lidar com a presença desses estudantes em sala de aula, bem como, a dificuldade na adaptação e elaboração de recursos que possibilitam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Os participantes relataram que as universidades onde atuam, desenvolvem ações e políticas institucionais no âmbito da inclusão de estudantes com deficiência. Porém, essas ações prioritariamente atendem às recomendações legais, requisitos pelos quais as universidades são

3 ACAFE: Associação Catarinense das Fundações Educacionais

avaliadas nos processos de reconhecimento de cursos e recredenciamento, com ênfase nas condições de acessibilidade arquitetônica.

Os dados mostram ainda que os docentes que atuaram ou atuam com estudante com deficiência no curso, buscam desenvolver estratégias que possam favorecer a inclusão e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Entre as experiências positivas no trabalho docente mencionadas pelos participantes, destaca-se a flexibilização do cronograma das aulas, atendimento individual para esses estudantes, adaptação dos instrumentos de avaliação e a disponibilização de materiais extras.

Bohnert (2017), ao analisar as potencialidades de uma ação formativa acerca do tema inclusão, através de entrevistas com professores do Instituto de Química da universidade de Brasília. Os resultados apontam para a necessidade de se discutir a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente acadêmico através de ações formativas, pautadas na reflexão, valorização da participação dos profissionais, considerando sempre a inclusão do estudante com igualdade de oportunidades. Essas ações são valiosas e fundamentais para a construção de um ambiente mais humano e inclusivo em todos os níveis de ensino e em especial na sua formação superior.

Para o estudo Leonardo (2017), foi escolhida uma IES particular, no interior do Estado de São Paulo, e convidados nove professores que ministram aulas para estudantes com deficiência. A investigação trouxe evidências de que os desafios enfrentados na inclusão são o despreparo e o pouco conhecimento teórico sobre as características das deficiências, bem como, estratégias de ensino adequadas para esses estudantes. Os professores participantes da pesquisa ressaltaram a necessidade de integração entre os setores administrativo e pedagógico da IES.

Cabe também destacar que, os docentes relataram que, embora ainda tenham dificuldades em trabalhar com a inclusão, buscam constantemente por formação complementar e recursos pedagógicos que não só assegurem o aprendizado e a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior, mas que também possibilitem a eles uma formação para o ingresso no mercado de trabalho.

A segunda categoria – Autoeficácia e Ações Inclusivas – permitiu constatar que os professores trazem elementos em suas verbalizações que indicam haver uma associação entre as práticas inclusivas e a autoeficácia. Mencionam situações que mostram que tanto as experiências vicárias quanto a experiência pessoal em situações de sala de aula, bem como o feedback que recebem de pares, superiores e dos próprios alunos, atuam como fontes de formação das crenças de autoeficácia.

A pesquisa de Peron (2016), teve como lócus de estudo a Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Participaram da pesquisa, 86 professores que atuam nos diferentes cursos de graduação. Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizado questionário e entrevistas. Os resultados sobre a percepção dos professores universitários em relação às políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, evidenciam que as políticas ainda são insuficientes, sua efetivação é precária e o que realmente se faz necessário é construir uma cultura inclusiva. Ressaltam ainda que, apesar de incipientes, as políticas têm provocado algumas reflexões na comunidade universitária para a sensibilização dos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, a busca efetiva de soluções que amenizem as dificuldades cotidianas enfrentadas por estas pessoas continuam.

Vilela (2016), ao analisar os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, participantes de ações formativas contínuas, concernente a compreensão da prática pedagógica. Os dados foram obtidos por meio de depoimentos registrados mediante a participação dos docentes nas ações formativas, questionários e entrevistas. Os resultados indicam que os professores que frequentaram os cursos de formação continuada puderam compreender e revisar suas crenças e atitudes profissionais, construir e reconstruir saberes e identidade docente.

Dessa forma, ficou evidente a necessidade de promover ações formativas para os docentes universitários, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento profissional e a consequente melhoria de suas práticas pedagógicas, a destacar: às concepções de educação, políticas públicas, planejamento, organização da aula, relação professor-aluno, tecnologias da educação, metodologias de ensino, avaliação, dentre outros temas presentes no universo da docência.

Alvarenga (2016), ao investigar as percepções e atuação dos docentes nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em decorrência dos processos de inclusão. A coleta de dados foi realizado por meio de entrevista com sete docentes que atuaram nos cursos de licenciaturas, em turmas integradas por estudantes com deficiência cognitiva e/ou sensorial. Os resultados apontam que os docentes percebem que a inclusão é importante no espaço universitário, mas sinalizam a necessidade de uma formação continuada e permanente, construindo proposições em torno do desenvolvimento pessoal e profissional para atuar no processo de inclusão na Educação Superior. A autora Entende que a reorganização do ensino, para atender as demandas da inclusão, necessita de transformações e processos de regeneração pautados pela interação, construção de conhecimentos, formação permanente e reconhecimento do outro.

Santos (2016), ao analisar os aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do contexto brasileiro e português face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. De forma a atingir o objetivo, utilizou: questionário, entrevistas, observação participante e autoconfrontação. Participaram desta pesquisa 138 professores universitários do curso de graduação em Educação Física do Brasil e de Portugal. Os resultados apontaram que a docência dos professores do Brasil e de Portugal demonstraram diferenças e similitudes, sendo influenciadas pelas atitudes, pela competência percebida, pela formação docente, pela prática pedagógica e pelo trabalho de colaboração. Os professores brasileiros apresentaram atitudes mais positiva em relação à inclusão quando comparados com os portugueses.

Os dados ainda revelaram que os professores do Brasil que se percebiam como tendo boa competência apresentavam atitudes mais favoráveis no ensino de estudante com deficiência. Os professores portugueses sentiam-se muito desconfortáveis sobre sua competência percebida para ensinar estudantes com deficiência. Com referência a formação docente, os professores brasileiros argumentaram que tiveram uma formação inicial "fragilizada" com relação às discussões sobre inclusão, em contrapartida, os portugueses afirmaram ter tido uma "boa" formação inicial. No âmbito da formação continuada ambos os países não possuíam uma legislação específica que tratasse dessa preparação de professores para inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nas análises das produções científicas, a figura do docente universitário muitas vezes é idealizada, direcionada a ele toda a responsabilidade de sua atuação. A modificação da prática pedagógica não pode ser exclusiva do docente, e, por mais inclusivo que seja o processo, para sua efetivação é fundamental a participação de todos os integrantes do ambiente acadêmico, sendo necessário que a instituição crie condições para que o docente desenvolva um trabalho de qualidade e inclusivo. O que acontece é que muitos professores da educação superior em sua formação inicial não tiveram disciplinas pedagógicas, vêm de cursos de bacharelados.

Como já mencionado aqui, a formação do docente da Educação Superior acontece em nível de pós-graduação e não temos uma legislação que determine a obrigatoriedade dos conhecimentos didáticos pedagógicos dos docentes das IES. Talvez por isso os resultados das análises das pesquisas destacam a necessidade de formação pedagógico contínua. Nesse

sentido, torna-se evidente a necessidade da constituição de uma cultura formativa, assim como a consolidação de políticas institucionais de desenvolvimento profissional do professor na Universidade. A consolidação de espaços profícuos de formação continuada que priorizem o trabalho coletivo, troca de experiências e apoio pedagógico direcionado. A melhoria do trabalho docente reflete diretamente na melhoria da qualidade socialmente referenciada da Educação Superior.

Também destacamos a importância dos núcleos de acessibilidade para atender as necessidades específicas dos docentes que ministram aula para estudantes com deficiência. Para tanto é preciso que o núcleo proporcione atendimento permanente durante o funcionamento institucional, com possibilidade de uma equipe multiprofissional, para que juntos encontrem respostas às complexidades do processo inclusivo, na elaboração de estratégias pedagógicas, adaptações curriculares, entre outros.

A universidade configura-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento além de convívio social. Logo, esta instituição como os demais contextos educacionais são responsáveis pela promoção da cidadania e como tal tem o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. Denominar uma universidade de inclusiva “nos parece uma redundância, pois educar significa trazer os “recém-chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, sociais, etc.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 112).

Entretanto o que temos percebido é que o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior. Muller & Glat (1999) revelam que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os docentes na universidade devem fazer parte dessa mudança. Estamos aqui defendendo uma ação conjunta na construção de uma universidade inclusiva.

O Professores precisam do apoio e da colaboração da universidade, entretanto, se os docentes não se envolverem, não sentirem a necessidade de modificar, melhorar sua prática para desenvolver um trabalho com qualidade, em vão trabalha a universidade. Afirmamos que participar de formação contínua, e aqui em especial relacionada a educação inclusiva, não é uma escolha, faz parte da profissionalização docente, que estar em continua construção. Se existirem motivos que os fizeram desanimar, o melhor caminho, é o diálogo, o envolvimento com a instituição em busca de melhores alternativas. E a universidade através da participação, da escuta, do acolhimento, poderá construir um projeto de universidade para todos.

Finalizamos dizendo, que o processo inclusivo, somente poderá se concretizar nas IES, a partir do momento que as Instituições de Educação Superior se conscientizarem que as condições pedagógicas adequadas para atender a todos, também devem ser, movida e para tal, ela precisa, sensibilizar, informar e envolver todos os profissionais ali envolvidos, que todos são responsáveis pelo processo educativo desse público.

Por fim, esperamos que os dados aqui registrados possam abrir caminhos para uma discussão cuja continuidade e avanços nos parecem fundamentais para a ampliação do conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência, bem como, a reflexão acerca das condições dos mecanismos oferecidos pelas IES para assegurar a inclusão desses sujeitos, como parte de uma política institucional.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Bruna Telmo. *Inclusão na Universidade: Concepções e ações na organização do ensino*. Dissertação de Mestrado, (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande, 2016.

BOHNERT, A de Oliveira Mendonça, *Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação*. Dissertação de Mestrado, (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CAMPOS, C. J. G. *Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde*. Revista Brasileira de Enfermagem, Distrito Federal, v. 57, n. 55, p. 611-614, 2004.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza. *A Atuação Docente Junto a Estudantes com Deficiência na Educação Superior*. Dissertação de mestrado (mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP, 2018.

CUNHA, Maria Izabel. *Estratégias Institucionais para Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias: Memórias, experiências, desafios e possibilidades*: IN CUNHA, Maria Izabel (Org.) *Pressupostos do desenvolvimento profissional Docente e o Assessorias Pedagógico na Universidade em Exame*. 1ª ed. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2014, p: 27-57.

CUNHA, Maria Izabel. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. Educ. Pesquisa, São Paulo, 2013. Pesquisado em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em 15 de jan. de 2019.

CUNHA, Maria Izabel. *O lugar da formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão*. Revista dialogo educacional, Curitiba, 2009.

CUNHA, Maria Izabel (Org.). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos Neoliberais*. Araraquara, São Paulo, 2006.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida. *Visão Docente e de Alunos com Deficiência Sobre a Inclusão na Educação Superior*. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara-SP, 2018.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

FREITAS, Marcos Randall Oliveira de. *Sujeitos em (Auto)Formação: Experiência Pedagógica de Docente na Inclusão de Discente com Baixa Visão no Ensino Superior*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró-RN, 2018.

LEONARDO, Fátima Cristina Luiz. *Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

LIMA. Telma Cristiane Sasso de; MIOTO. Regina Célia Tamaso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Revista Katál, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>, acesso em 04 de jun. 2019.

LOPES. Maura corcini; FABRIS. Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

MENDES, Cleberon de Lima. *O Trabalho Docente e a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Licenciatura Em Matemática do Sistema Acafe*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville, 2017.

MULLER T. M. P.; GLAT, R. Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial). Viveiros de Castro, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP. Papirus: 1997.

OLIVEIRA V.S; SILVA R. F. *Ser Bacharel e Professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior*, 2012.

PERON. Lucélia. *As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. *Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SOUSA, Glaedes Ponte de Carvalho. *Lugares, trajetos e desafios: processos de formação de uma professora de discentes surdos no ensino superior*. 2018 Dissertação Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN, Mossoró-RN, 2018.

VILELA, Naiara Sousa. *Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmd, 2004

O ENSINO DE QUÍMICA NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS CEGOS: DESENHANDO A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO

Bruna Tayane da Silva Lima ¹

RESUMO

O ensino atual busca integrar-se as legislações inclusivas, no que diz respeito ao reconhecimento de um ambiente educacional para todos, que atenda as particularidades e necessidades de cada aluno, sejam eles deficientes ou não. Embora os primeiros documentos oficiais que delineiam o processo inclusivo começaram a ser estruturados na década de 90, ainda hoje encontramos diversas falhas e lacunas no que diz respeito a adequação do ambiente educacional para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. No tocante ao ensino de Química, disciplina que transita entre três níveis representacionais (microscópico, macroscópico e simbólico) e demanda um grande apelo visual, é perceptível uma falta de material adaptado e um planejamento adequado para atender as necessidades de jovens com deficiência visual, o que dificulta a real inclusão dos mesmos. A partir dessas preocupações, o artigo apresenta-se como um recorte de uma pesquisa de dissertação, no qual objetiva-se compreender como o ensino de química é construído no ensino regular de jovens cegos matriculados em uma escola pública da cidade de Campina Grande – PB, de modo a encontrar possíveis formas de colaborar na sua construção efetiva. A partir de uma pesquisa qualitativa, fazendo o uso da observação participante e entrevistas, é possível inferir que as adaptações, não só curriculares e avaliativas, mas principalmente metodológicas, permitem aos alunos com deficiência visual uma maior assimilação dos conteúdos trabalhados pela ciência e, é a partir delas e da contínua formação dos professores que serão garantidas as condições necessárias para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Ensino de Química, Materiais alternativos.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual nos insere em um novo paradigma, em que observamos as grandes transformações tecnológicas e científicas, que impulsionam a produção e a construção de novos conhecimentos. Toda essa modificação social afeta a organização de trabalho, sociedade e cultura, que busca desenvolver-se por meio da educação. É nesse sentido educacional, que é importante notar que toda a alteração social afeta no processo didático, pedagógico e metodológico do ensino, configurando uma necessidade de refletir sobre o papel do professor na atualidade.

Arelado a mudança social, alteram-se também o comportamento das pessoas em sociedade, buscando a reflexão do exercício da cidadania, quanto a consciência de seus direitos e garantias fundamentais, determinadas pelos direitos civis, sociais e políticos. Dentro do meio educacional, os cidadãos são formados compreendendo os aspectos econômicos,

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - UEPB, limabts22@gmail.com;

políticos, culturais e sociais do mundo em que vivem, contribuindo para a inclinação potencial e natural da sua vida comunitária e social. Desde a Constituição de 1988, são asseguradas todas as condições de acesso e permanência na escola, mas que ainda apresenta-se como utopia para as crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais. Para possibilitar a inclusão, é necessário que todo o país tenha acesso a uma educação com igualdade de oportunidade e um espaço para que as pessoas possam exercer sua cidadania de forma consciente e crítica.

Não diferente, no desenvolvimento das leis educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1995 (Lei Nº 9394/96), no que se refere ao direito à educação e ao dever de educar, é afirmada que o processo de aprendizagem é um direito para todos, em que se mantém os princípios de igualdade e pluralismo de ideias, formando seres sociais preparados para o seu exercício da cidadania e qualificados para atuarem no mercado de trabalho, independentemente de suas características físicas, sociais e culturais. Tendo em vista essa concepção, a educação inclusiva é entendida como a modalidade de ensino destinada a alunos com necessidades educacionais especiais, que foram colocados à margem da sociedade durante o processo de desenvolvimento do meio de ensino por anos, de modo que essa inserção seja feita no ensino regular junto dos alunos ditos ‘normais’, com garantia de adequação curricular, didática e metodológica.

A condição da exclusão das pessoas com deficiência do convívio social é antigo e revela o quão estamos distantes de oferecer total garantia as condições mínimas de cidadania construídas na cultura ocidental. A formação de espaços que promovam a inclusão de pessoas com deficiência é procurar extinguir estigmas construídos ao longo da história da humanidade em relação à tais pessoas.

Desta forma, o termo estigma é

usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. (GOFFMAN, 1988, p. 6)

Todos esses estigmas, preconceitos e estereótipos carregados pelas pessoas com deficiência só poderão ser amenizados quando a sociedade modificar suas atitudes perante eles, havendo a colaboração política e humanitária para os programas já existentes e os que surgirão buscando resultados positivos que ofereçam as pessoas com deficiência uma preservação de sua cidadania.

Em uma escola inclusiva, o aluno deve ser considerado o foco central do processo de ensino, onde prevalecerão ações que respondam as suas potencialidades e necessidades construindo as competências necessárias para uma formação crítica capaz de exercer a plena cidadania. Consideramos um ensino inclusivo aquele onde existe um processo de interação, em que se mantém um apreço a diversidade, beneficiando a escolarização de todas as pessoas, respeitando os ritmos de aprendizagem a partir de novas propostas de práticas pedagógicas, modificando o sistema de ensino (ARANTES, 2006).

Analisando o atual cenário educacional, é possível observar que apesar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais já estarem inseridos nas classes regulares de ensino, ainda existem imensas lacunas nesse processo, que podem estar relacionadas a falta de um ambiente físico adequado, a má formação da equipe educacional voltada para o atendimento desses alunos, além das péssimas condições de trabalho ao qual se sujeitam tais profissionais da educação. Nesse sentido, a inclusão educacional de alunos com deficiência é um desafio não somente para educadores, mas também para todos aqueles que participam do processo, como apoio escolar, comunidade e pais, visto que para a eficácia de possibilitar tal processo, as escolas precisam ter muito mais do que mudanças pontuais, mas precisam transformar-se em todo o seu sistema organizacional, fomentando um ambiente capaz de possibilitar as interações entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses e culturas. Nesse sentido, Gil (2005, p. 16) afirma que “a escola inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados”.

No que diz respeito a dificuldade de acesso e permanência dos alunos com deficiência a escola, a deficiência visual apresenta especificidades que devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Essas características dizem respeito as suas formas singulares de compreender o que os cercam e o mundo, de modo a utilizar seus sentidos remanescentes, como o tato e a audição, para construir uma nova prática educacional por meio de metodologias alternativas. De acordo com Gill (2000), a deficiência visual pode ser definida como a diminuição da resposta visual, se referindo ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Embora existam limitações quanto a visão, os deficientes visuais podem apresentar o mesmo potencial de aprendizagem dos alunos videntes, desde que sejam utilizadas adaptações curriculares e/ou metodológicas que venham a atender todas as suas especificidades.

Diante disso, para Lima (2017), o ensino de Química apresenta seus conceitos baseados na visualização de esquemas e fenômenos naturais para sua compreensão, em que, durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos em sala de aula, os livros e professores utilizam de imagens e modelos para a explicação, dificultando o acesso de tal conhecimento para alunos com deficiência visual. Reconhece-se essa ciência por seu grande apelo visual, com representações simbólicas muito próprias, no qual o uso do processo de leitura e escrita braile muitas vezes não seria suficiente para substituir uma imagem. Todavia, para que o processo de ensino de Química não seja falho ou incompleto, e que possa contribuir para a formação do conhecimento científico do aluno com deficiência visual, é necessário que o professor adapte os materiais pedagógicos, ou seja, de acordo com Rosa (2012), o professor deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a partir das limitações dos alunos, em se tratando daqueles com deficiência visual, deve-se desenvolver métodos diferenciados para incluí-lo no processo de aprendizado, adaptando o ambiente, o qual está inserido e respeitando o seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Dessa forma, o ato de ensinar os conteúdos de Química deve ser conduzido de forma que compreenda as necessidades educacionais dos alunos, despertando sempre a curiosidade para os novos saberes.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta-se como um recorte do estudo de mestrado da pesquisadora, em que se buscavam respostas para questões relacionadas as formas como os alunos com deficiência visual compreendiam os conceitos de química e de que modo era possível contribuir para esse ensino, a partir do entendimento do ensino atual inclusivo e do desenvolvimento de novas metodologias adaptadas. O recorte apresentado nesse artigo, busca apresentar as investigações qualitativas quanto as concepções iniciais da ciência construídas no processo de ensino-aprendizagem de alunos cegos matriculados no ensino regular e de que forma eles vislumbram um ensino inclusivo mais eficaz, a partir da compreensão das metodologias que potencializem a compreensão dos conteúdos químicos.

A necessidade de compreender tal universo se dá pela urgência em buscar adequar-se as especificidades de cada aluno, favorecendo a permanência nas salas de aula regulares e colaborando para a construção de uma aprendizagem efetiva e de qualidade, que reconhece na modificação do espaço educacional, um caminho para criação um ambiente escolar sem distinção de alunos e capacidade. Desta forma, no que diz respeito ao ensino de Química, área de tão alta abstração, são necessárias intervenções e pesquisas com alunos cegos incluídos na escola regular, de modo a preencher lacunas não respondidas por existirem poucas pesquisas realizadas na área.

METODOLOGIA

O ser humano apresenta muitas necessidades, em que uma delas é a busca por conhecimentos de modo a contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e do meio em que vive e, é a partir da pesquisa que é possível compreender os sujeitos, ambientes ou assuntos que se busca conhecer. A pesquisa pode ser entendida como um processo de construção do conhecimento, que vem a colaborar com o processo de aprendizagem e reconstrução do conhecimento. É no processo de pesquisar e investigar, considerado a atividade básica da ciência, que são construídos questionamentos quanto a realidade, observação de fatos, fenômenos, situações ou evidências, de modo a proporcionar a construção de uma ponte entre pensamento e ação (DEMO, 2000; MINAYO, 2002).

A pesquisa aqui apresentada constitui um recorte da dissertação da pesquisadora, que analisou a construção de um material alternativo tátil para alunos cegos. Foram realizados encontrados durante o segundo semestre de 2017, em que no primeiro mês foi realizado um estudo de caráter qualitativo por meio de entrevistas e observação participante, com o objetivo de construir um panorama inicial da realidade a qual estavam inseridos os alunos e analisar de que forma o ensino inclusivo estava sendo construído mediante a análise dos documentos oficiais e teóricos reconhecidos.

O desenvolvimento da pesquisa realizou-se em uma instituição de ensino especializada para deficientes visuais localizada na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. A escolha do lócus da pesquisa se deu pelo fato do referido estabelecimento acolher alunos com deficiência visual e oferecer suporte educacional, de esportes e de inclusão a vida diária. Os participantes da pesquisa foram três alunos com cegueira total e congênita, em que no ano da pesquisa estavam matriculados no turno da manhã na 3ª série do Ensino Médio, com atendimento no contraturno na instituição pesquisada. A escola regular que atende os alunos é da rede estadual de ensino e trabalha com o conceito da inclusão escolar. Todos os alunos, durante sua inserção na instituição especializada, receberam apoio em áreas diversas, como música e esporte, possibilitando a inclusão integral dos mesmos na sociedade. Além disso, recebiam apoio educacional voltado para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com acompanhamento escolar de professores que buscavam recursos pedagógicos diferenciados para promover um melhor aprendizado. Algumas disciplinas, como Química e Física, apresentavam poucos recursos metodológicos para serem utilizados nas aulas de reforço, e por isso esses alunos se mostravam com grande dificuldade em compreender a área.

Dentro desse universo de pesquisa, reconhecemos que a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma metodologia baseada em dados obtidos a partir de observações diretas do estudo das pessoas ou lugares, onde o pesquisador interage diretamente para compreender os fenômenos estudados. Minayo (2014) ainda destaca que a pesquisa qualitativa busca a objetivação, reconhecendo a complexidade do que se estuda, buscando o suporte teórico e mantendo a relação entre conceitos observados e teorias relevantes, além de escolher as técnicas adequadas para a construção dos dados e análise do material de uma forma específica e contextualizada.

Dentro da pesquisa qualitativa, utilizamos a observação participante como técnica de investigação social, na qual o pesquisador contribui nos momentos permitidos as atividades, ocasiões, interesses e afetos de um grupo de pessoas ou de uma determinada comunidade. Muito utilizadas nas pesquisas de abordagem qualitativa, consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo a ser observado, transformando-o como parte dele, interagindo por longos períodos e buscando partilhar de seus conhecimentos e cotidiano a fim de se tornar parte integrante do grupo.

Já de acordo com os instrumentos de coleta de dados utilizados, a finalidade de uma entrevista é “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134). A entrevista pode ser compreendida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que possibilita o contato face a face entre o pesquisador, que guarda em si um objetivo previamente definido, e o entrevistado, que possui a informação que possibilita o estudo de um determinado fenômeno.

Na organização da entrevista realizada, foram coletados dados pessoais com foco na deficiência, na realidade educacional em que estavam inseridos e referentes a inclusão e a disciplina de Química. No que diz respeito às perguntas sobre a disciplina e o processo de inclusão vivenciados, foram realizadas seis questões abertas com espaço para discussão, a respeito de: entendimento da disciplina, conteúdos de maiores dificuldades, utilização de materiais pedagógicos e recomendações para melhorar o processo de inclusão no ensino regular dos mesmos.

Buscando novos conceitos, Lüdke e André (1986, p.45) afirmam que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações possíveis”. De modo geral, a análise de dados qualitativa se caracteriza por

assimilar significados à fala dos sujeitos, ligando o contexto em que os sujeitos estão inseridos a uma abordagem conceitual proposta pelo pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas atuais sobre Educação Inclusiva no Brasil nos revelam a existência de uma dicotomia entre a necessidade de permitir a inclusão dos alunos nas escolas regulares e a conservação de uma escola regular marcada por processos arcaicos, como a repetição e a memorização. Buscando como apoio as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 1998), a escola que abraça o conceito de inclusão deve buscar a adoção de novas posturas que percorram todo o cenário educacional, desde a adaptação do seu projeto político pedagógico até adaptações físicas e metodológicas em sala de aula.

Reconhecendo a necessidade de reformulação e melhoria do contexto educacional, Ochaita & Rosa (1996) afirmam que a limitação visual das pessoas com deficiência estabelece uma forma diferente de reconhecer o espaço em que estão inseridos, levando-os a compreender o mundo usando os sentidos além da visão. Neste sentido, é necessário a melhoria do ambiente educacional, estando adaptado para atender todas as necessidades dos indivíduos, além da capacitação do corpo docente, para que se compreenda todo o contexto da educação inclusiva.

A produção do conhecimento científico nas aulas do ensino regular, como da disciplina de Química, apresenta algumas dificuldades para permitir a inclusão dos alunos com deficiência visual, já que tal ciência se comunica a partir de modelos, fórmulas, gráficos, equações, etc. A Química para ser compreendida transita entre três níveis representacionais: o microscópico, o macroscópico e o simbólico; sendo todas elas de grande apelo visual, criando a sua própria linguagem com pouca relação à linguagem comum. À vista dessa discussão, buscamos analisar na fala dos três alunos o que é a disciplina de Química e como o processo de ensino inclusivo vem contribuindo para a formação científica (LIMA, 2017).

Uma das grandes preocupações de todo professor é compreender como os alunos veem a sua disciplina, e esse é um fator que envolve diversas variáveis, como a organização dos conteúdos e da sala de aula ou por pura afinidade. Geralmente a química, como muitas disciplinas da área de exatas, é vista como um componente de difícil compreensão, por apresentar uma linguagem e representação própria. Embora essa concepção representacional da Química seja real, é necessário compreender de inicial que o foco do estudo da disciplina é

o estudo da matéria e suas transformações, ou seja, estudo sobre e como se comporta tudo que está presente na natureza.

Iniciamos a conversa com os alunos buscando compreender o que a química representava para cada um e obtivemos como resposta a compreensão de que é importante estudar a Química e mantê-la presente no currículo escolar pode possibilitar um reconhecimento efetivo do mundo em que estão inseridos, mas demonstraram que nem sempre essa atividade é fácil ou prazerosa.

O aluno A interpretou a química como uma ciência central, ao afirmar que “você pode estudar mil e uma outras matérias, e ainda assim ter química”. De fato, os conhecimentos básicos da química são essenciais para diversos campos do conhecimento, como a Biologia e a Física. Por estar inserido na escola regular, os alunos entram em contato com essa ciência e reconhecem a importância dela para o desenvolvimento de um mundo tecnológico e crítico, ou seja, um mundo onde as pessoas se permitem evoluir e entender o porquê de diversos fenômenos naturais.

O aluno A ao falar da química como uma ciência central consegue interligar as disciplinas, nos mostrando a importância de um ensino interdisciplinar, construindo pontes entre as ciências. Os PCNEM (2002) reforçam essa necessidade ao propor a química com um caráter dinâmico, multidimensional e histórico, privilegiando um ensino contextualizado e interdisciplinar, formando jovens questionadores. Uma outra definição proposta pelo aluno relaciona a química contextualizada, ao afirmar que a disciplina “estuda todas as ações e reações do universo”. Por mais que a pessoa com deficiência visual perceba o mundo a partir de outros sentidos, todas as reações existentes no universo podem ser sentidas, como variação de temperatura, a digestão dos alimentos ou o envelhecimento de alimentos. Ao falar de tais mudanças em salas de aulas inclusivas, aproximamos o aluno dos conceitos científicos, pois levamos para sala de aula um pouco do cotidiano deles. É a partir da teoria de Vygotsky (1989), que compreendemos como ocorre a formação dos conceitos, sendo resultado das atividades de diversas funções intelectuais, como associação, inferência, tendência, entre outras, mas só essas ações não são suficientes para construir o significado de uma palavra. O contato do aluno com a sociedade e o meio ambiente cria meios para estimulação do intelecto, efetivando a construção dos conceitos.

O aluno B, reconhece a química pelos estudos dos átomos, em que apresenta a química como um “pontapé inicial a todo gênero de ações existentes nos átomos presentes em todo o universo”. Essa definição nos mostra o conhecimento do aluno frente as linguagens químicas, pois relaciona as transformações dos átomos, que são partes formadoras da matéria, frente aos

processos de transformação. Compreender a linguagem química é ponto primordial para estudar a química, como já foi falado a ciência em si apresenta uma linguagem própria que é utilizada pelo professor em sala de aula para comunicar-se com os alunos. (NUÑUEZ, RAMALHO e PEREIRA, 2011)

O aluno C conceitua a química a partir dos conteúdos estudados, afirmando que a química “é a base das ligações, misturas, produtos”. É importante notar que esse aluno consegue compreender que tais assuntos são estudados pela química, mas não consegue estabelecer em seu conceito a relação desses conteúdos com o cotidiano. Em um dos pontos da entrevista, o aluno chegou a falar que a disciplina não o agradava, mas ele se esforçava para compreender já que estava dentro do currículo obrigatório da escola. Ao relacionar o conceito dado e a falta de afinidade com a disciplina, percebemos que o aluno não conseguiu relacionar a disciplina com o seu cotidiano, dificultando a sua aprendizagem e criando uma certa aversão com a disciplina.

Os alunos apresentaram de sua forma um conceito para a disciplina química, nos mostrando que não eram leigos quanto a disciplina, mostrando como estavam construindo o conceito da disciplina dentro do ensino regular. É perceptível que suas respostas foram corretas, dentro dos campos de interdisciplinaridade, contextualização e conteúdos curriculares. Os currículos propostos e divulgados pelo MEC ressaltam que o ensino de química deve ir além da transmissão do conteúdo, mas apresentar-se interligado a vida dos alunos, permitindo a assimilação do conteúdo e a aprendizagem por meio de reflexões do mundo e dos fenômenos existentes nele.

A realidade educacional de possibilitar a inclusão de alunos com qualquer deficiência nas salas de ensino regular vêm da necessidade de encerrar com o estigma criado em nossa sociedade por longos anos. É no ambiente inclusivo, que a escola deve assegurar a todos os alunos, deficientes ou não, o acesso ao currículo obrigatório e de métodos de ensino que atendam às exigências propostas pelo MEC e as necessidades específicas de cada sala de aula.

Em uma segunda pergunta da entrevista, analisamos o ensino inclusivo de Química na realidade vivida pelos alunos participantes da pesquisa, buscando interpretar quais aspectos podem ser modificados para contribuir com um ensino inclusivo de qualidade.

Para os alunos participantes da pesquisa, a maior preocupação está no fato da forma como a disciplina se apresenta, com suas fórmulas, equações e gráficos, para representar diversos fenômenos e moléculas existentes. A fala dos alunos deixa claro que a aula com métodos tradicionais, como o quadro branco, não seria suficiente para apresentar os conceitos químicos, já que tal método se resume a exploração visual.

Quando questionados se apresentavam dificuldades na disciplina todos responderam que sim, e os motivos para isso estão na dificuldade de promover o acesso do aluno ao conhecimento.

ALUNO A: ... nem o professor nem os alunos colaboram. O professor teve que liberar a gente de sala porque os alunos não conseguiam fazer as atividades com a gente.

ALUNO B: Falta de melhor auxílio por parte do professor.

ALUNO C: Nas aulas de química não conseguimos compreender o conteúdo porque o professor e os alunos não conseguem nos ajudar. E também porque é muito difícil ter material de química pra ajudar a gente na hora da aula.

A inclusão deve ser defendida não apenas nos papéis oficiais, mas deve ser aplicada na modificação das salas de aula, buscando a colaboração de toda equipe educacional, como coordenação, professores, comunidade e alunos, reconhecendo que a diferença pode contribuir para fomentar um ensino mais justo e igualitário. Mantoan (2007) defende que o ensino individual e especializado não deve substituir o papel da escola na formação dos alunos com deficiência, mas as instituições especializadas, que colaboram com esse formato de ensino, devem ser parceiras da escola suprindo as lacunas deixadas e contribuindo com a adaptação de alguns materiais.

Na fala dos nossos estudantes, vemos como principal dificuldade de inclusão no ensino regular de química a falta de preparação e adaptação por parte dos professores em relação às aulas e materiais didáticos utilizados. A legislação brasileira impõe, embora não dê condições adequadas, que as escolas tenham professores do ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas salas comuns, a partir da elaboração e aplicação de atividades que atendam às necessidades específicas de cada aluno (LIMA, 2017).

Dentro do contexto educacional o qual estavam inseridos, questionamos quais conteúdos de química apresentavam-se com maiores dificuldades de compreensão conceitual e resolução de exercícios. Os mais citados foram: saturação de soluções, cálculo de soluções, representação de ligações, fórmulas químicas, reações químicas e balanceamento. É possível analisar que tais conteúdos apresentam alto apelo visual, por estarem relacionados com cálculos matemáticos ou representações visuais simbólicas e experimentais, sendo difícil de relacionar com conceitos espontâneos e apenas com a descrição.

Por não possuir meios para promover a representação visual necessária nos conteúdos citados, os alunos afirmaram que o professor buscava cobrar nas avaliações apenas o que

fosse teórico, que para eles não era o suficiente, já que em meio as dificuldades, eles buscavam a compreensão dos conteúdos de Química para sua formação científica e posterior aprovação em exames avaliativos oficiais. Os alunos demonstraram uma necessidade em compreender esses assuntos em sua totalidade, afirmando que a utilização de materiais adaptados, por meio de texturas e relevos, poderia contribuir para a formação de uma imagem mental quanto aos tipos de soluções, e para os cálculos e fórmulas a utilização da escrita braile poderia ser útil, já que os alunos estão familiarizados com essa escrita.

Buscando a relação com pesquisas anteriores, Creppe (2009) apresenta em sua dissertação que os participantes de sua pesquisa após o ensino médio mostravam pouco ou nenhum conhecimento dos conteúdos de Química, como conhecimentos gerais e conceitos iniciais de química orgânica, além de apresentar um total desconhecimento sobre as aplicações da disciplina o cotidiano. É interessante observar que o ensino de Química inclusivo apresenta aspectos falhos e fragmentados em ambas as pesquisas, e isso é decorrente da falta de adaptações e construção do conhecimento dentro da vivência dos alunos.

Os alunos cegos compreendem o mundo de uma forma diferente, já que é partir dos seus sentidos remanescentes que eles reconhecem e interpretam o ambiente a sua volta. É nesse sentido que a adaptação metodológica deve ser construída, buscando reconhecer as especificidades e detalhes a partir do uso de tamanhos, texturas, relevos diferentes de fáceis percepções táteis. Frente a utilização do tato, a audição também pode ser útil no processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos, cabendo aos professores a eliminação de vícios de linguagem arraigados a profissão, como o constante uso de palavras demonstrativas que apontam direções e sentidos, substituindo-as por descrições do que se quer apresentar, usando a riqueza de detalhes e a sensatez nas palavras utilizadas (LIMA, 2017).

Sabemos que a adaptação de conteúdos e metodologias para o ensino inclusivo de alunos cegos ainda é um desafio devido à falta de formação de professores para lidar com a presença desses alunos em sala de aula, além da escassez de materiais pedagógicos para utilização em sala de aula. Mas, partindo do pressuposto que a LDB deve ser cumprida e a inclusão deve ser efetiva de tais alunos, devemos buscar meios alternativos de eliminar tais desafios, a partir de pesquisas e conversas com os alunos é possível compreender quais suas verdadeiras necessidades dentro da sala de aula.

Ao se deparar com alunos com deficiência visual, a dificuldade do professor reside em encontrar ou produzir recursos que estimulem o interesse pela química, sendo escassas as possibilidades de representar as simbologias químicas por meio do tato ou da audição. Buscando compreender a opinião dos alunos sobre a forma de potencializar o ensino de

Química em salas inclusivas, pedimos para que eles recomendassem alternativas que contribuíssem com essa proposta de ensino.

Tanto o aluno A quanto o aluno B, levantam a necessidade de utilizar a tecnologia como ferramenta inclusiva nas aulas de química. Apontam a possibilidade da criação de softwares com usos intuitivos e que permitam a utilização individual para descrição de conteúdos como tabela periódica, como podemos ver nos trechos retirados da entrevista:

ALUNO A: Temos computadores e celulares com tecnologia avançada. Deveria algum professor inteligente que conhece de programação criar um software pra descobrir como mostrar a tabela periódica para gente que é deficiente visual, que a gente pudesse ter no próprio computador.

ALUNO B: ...e também na questão de melhoramentos principalmente tecnológicos para pessoas deficientes visuais.

A inclusão digital de alunos com deficiência visual pode potencializar as aulas para alunos com necessidades especiais, levando em conta que recursos digitais eliminam barreiras físicas e motoras, além de permitir a expansão dos limites da sala de aula, promovendo a troca de ideias entre alunos, educadores, etc.

A partir da experiência de Vygotsky (1989) no processo de aprendizagem de crianças cegas, é possível compreender que os problemas encontrados na promoção da educação inclusiva podem estar relacionados ao uso inadequado de técnicas educativas, já que é preciso reconhecer cada aluno como um caso individual. Para o teórico educacional, são necessários dois processos básicos para resolver tal questão: a compensação e a adaptação. Deste modo, a inclusão do computador no processo de ensino e aprendizagem pode possibilitar a compensação por meio da utilização da audição e a adaptação dos softwares já existentes, a partir da descrição do ambiente digital.

Além da inclusão digital, os alunos recomendam adaptações mais simples, como a utilização de materiais táteis adaptados. A preocupação desses alunos é serem colocados de lado em aulas que a exploração visual seja grande e os impossibilite de compreender o conteúdo, logo uma adaptação simples com materiais de baixo custo pode ser válida e muito produtiva, como podem ser observados nos trechos abaixo:

ALUNO B: Trabalhar com materiais táteis também podem trazer melhoramentos, já que nos permitem ‘ver’ a forma de determinados componentes químicos”

ALUNO C: Fazer ‘coisas’ para mostrar o que é um solvente e um soluto, com materiais táteis mesmo. As vezes só a teoria não ajuda a entender tudo.

A exploração tátil, sugerida pelos pesquisados, pode possibilitar a construção de imagens mentais por parte dos alunos. Dessa forma, quando o aluno B fala na possibilidade de ‘ver’ determinados materiais, o seu intuito é em atribuir formas e contornos a nomes conhecidos apenas na teoria. Por isso, a utilização de materiais alternativos no ensino inclusivo é tão necessária, já que ele considera as necessidades únicas e particulares de cada aluno.

Tais concepções e relatos dos alunos, nos permite entender que o fato da pessoa apresentar algum tipo de deficiência não deve ser função de outrem deter o poder de lhe ‘completar ou assistir’ naquilo que lhe falta, mas de contribuir no processo de conhecimento do meio externo. Nesse sentido, o professor, como principal colaborador do aluno em sala de aula, deve trabalhar com o aluno cego procurando interagir, tirando-o da exclusão e preparando aulas que atendam a necessidade de todos os alunos em sala de aula, sejam deficientes ou não. É nesse sentido de melhoria e modificação do ensino, o professor deve pesquisar e buscar conhecer o seu aluno e a deficiência que ele traz consigo, de modo que o recurso pedagógico escolhido colabore bilateralmente, auxiliando o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem. A potencialização da educação inclusiva pode ser reconhecida novamente por Vygotsky (1989), onde afirma que o desenvolvimento do aluno com deficiência só irá ocorrer com a preparação de um ambiente com práticas específicas que o insiram no processo de aprendizagem, indo além dos recursos materiais.

Dentro das sugestões realizadas pelos alunos, buscamos explorar os conhecimentos básicos de Química que teriam sido apresentados para eles no decorrer de suas vidas escolares a partir da aplicação de materiais alternativos. Durante as conversas conseguimos compreender qual nível de conhecimento os alunos apresentavam e de que forma esse conteúdo foi construído nas aulas em sala regular.

Em um encontro especializado, longe da sala regular, iniciamos a conversa perguntando qual era a primeira palavra que eles pensavam quando se falava em química. Obtivemos respostas como: matéria, substância, elementos, ligações e átomos. Desta forma, levantamos o nosso questionário em cima das palavras que eles lembraram.

Como a química é uma ciência que é conceituada pelo estudo da matéria e suas transformações, perguntamos o que para eles era matéria. O aluno B respondeu que “é tudo que você pode tocar, ver, sentir, ou coisas do gênero”. Ou seja, para ele, matéria estaria relacionado com os órgãos do sentido, trazendo o conceito de matéria como algo que tem massa e ocupa um lugar no espaço. Esta resposta não poderia ser considerada errada, já que tudo aquilo que podemos sentir, ver ou tocar se encaixa a essa definição.

A partir dessa pergunta, os alunos entraram em uma discussão do que poderia se encaixar no conceito de matéria, corpo e objeto. Para isso pegaram como exemplo um anel de um dos alunos participantes, em que afirmaram que seria um objeto já que tal material apresentaria uma utilidade para o ser humano. Nessa linha de pensamento, perguntamos o que seriam barras de ouro, onde obtivemos como resposta que as mesmas seriam utilizadas para a produção de um anel, classificando-as como corpo, já que teríamos apenas uma porção limitada da matéria. E por fim, classificamos todo o ouro presente na natureza como matéria, já que para eles seria um material utilizado para produção de corpo e objeto.

O conhecimento de conceito da área de estudo da química para tais alunos era extremamente bem construído e de um raciocínio muito rápido, que pouco se observa em sala de alunos “videntes”. Essa constatação nos mostra o que Vygotsky (1989) afirma no que diz respeito a possibilidade igualitária de construção do conhecimento, desde que se forneça informação e material suficiente respeitando as particularidades do aluno.

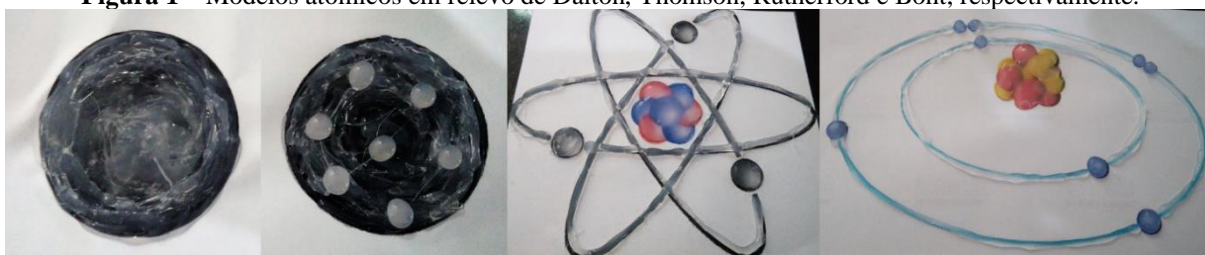
Continuando o questionário sobre os conteúdos químicos, entramos no termo elementos dito por eles e perguntamos o que para eles seria a tabela periódica. O aluno A respondeu que a tabela agruparia “todos os elementos existentes até o atual momento”. Com isso, foram citados alguns dos elementos que para eles seriam os mais comuns, como: carbono, hidrogênio, enxofre, nitrogênio, cálcio, sódio e etc.

Perguntamos de quais formas tais elementos podiam unir-se, obtendo como resposta do aluno A que poderia ser a partir da ligação covalente, iônica e metálica. Ao conceituar cada uma dessas ligações, os alunos tiveram dificuldade na ligação covalente, já que ela usa conceitos mais abstratos como o compartilhamento de elétrons. Preocupando-nos com a forma de construção desse conteúdo, questionamos como teria sido realizado o processo de ensino e aprendizagem, e obtivemos como resposta que eles só aprenderam o conceito de cada tipo de ligação e não chegaram a entrar em contato com a formação da ligação entre os elementos, o que dificultaria o entendimento de troca e compartilhamento de elétrons.

Dessa forma observamos que o ensino inclusivo nesse ponto apresenta falhas, já que foi limitado a aquisição de conhecimento para esses alunos, talvez por entender que as limitações apresentadas por esses alunos não poderiam ser eliminadas ou por não ter materiais adaptados disponíveis para apresentar aos alunos, o que os diferenciariam e os colocariam em desvantagem frente aos demais colegas da classe. A educação inclusiva e suas leis afirmam a necessidade de o professor planejar e estruturar suas aulas de tal forma que atenda a ambos os alunos e consiga igualar o currículo, para que seja mantido os direitos iguais para todos, independentemente de suas limitações ou potencialidades.

Para finalizar, perguntamos o que para eles seriam átomos e se eles conheciam a evolução dos modelos atômicos. Obtivemos como resposta que esse conteúdo para eles teria sido difícil, pois por ser formado de muitas imagens a transmissão apenas pela descrição teria deixado o conceito muito vago na cabeça deles. Buscando sanar essa falha deixada no ensino e utilizando um material alternativo em relevo feito de cola quente e cartolina, apresentamos os quatro modelos formados na construção do modelo atômico atual, mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Modelos atômicos em relevo de Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr, respectivamente.



Fonte: LIMA, 2017.

À medida que íamos mostrando os materiais, observávamos que os alunos se empolgavam e conseguiam construir em sua mente cada um daqueles modelos, pois eles discutiam entre si explicando cada material tocado. Abaixo são apresentadas algumas das discussões levantadas no momento de apresentação do recurso alternativo:

ALUNO A: A teoria dele serviu pra alguma coisa. Mas o erro dele foi em dizer que o átomo é indivisível, porque hoje já se consegue dividir um átomo.

ALUNO B: Eu sei que tem um modelo que considera as cargas presentes na matéria, só não lembro qual é.

ALUNO C: Então cada modelo vai se aprofundando. Vai melhorando o anterior.

ALUNO A: Bohr colocou pra trás o modelo de Dalton. Porque ele conseguiu mostrar que o átomo pode ser dividido. A única coisa que permanece do modelo de Dalton é a esfera do núcleo.

Após esse momento de construção coletiva do conhecimento, pudemos observar que o processo de ensino aprendizagem pode ser efetivo a partir da utilização dos sentidos remanescentes, que no caso utilizamos o tato, no processo de análise e reconhecimento do material alternativo, e a audição, durante toda a discussão de cada um dos modelos analisados.

Os recursos assistivos podem ser mais do que um computador ou um software, qualquer material que possa contribuir com alguma necessidade de uma pessoa com deficiência pode se encaixar nesse grupo. A área da educação apresenta ínfimas necessidades no que diz respeito a materiais assistivos, por ser uma área que a pouco tempo era reservada apenas para crianças e jovens ditos “normais”. Dessa forma, cria-se a necessidade de inovar

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

para permitir a inclusão efetiva desses alunos, onde o processo de inovação não está relacionado com o inusitado, mas com a realização do que é simples e possível de ser feito, mas que precisa ser libertado das resistências e inseridos nas aulas, como no caso dos materiais alternativos (MANTOAN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo quanto a construção desse recorte da pesquisa foi o de divulgar e ressaltar a necessidade de estarmos sempre refletindo e contribuindo para a promoção do ensino inclusivo frente aos conteúdos de áreas como a Química, inseridas em uma realidade educacional abstrata e considerada de difícil acesso por alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente a limitação visual. Tal pesquisa vem desconstruir a concepção de que os conteúdos da área a serem ensinados aos alunos com deficiência visual devem ser apenas baseados em teorias e conceitos, mas que devem apresentar-se em sua totalidade científica, apresentando aspectos como contextualização, interdisciplinaridade e metodologias alternativas que respondam as necessidades em sala de aula.

Para isso, fundamentados nas leis e diretrizes que sustentam o ensino atual no Brasil, buscando compreender a realidade educacional inclusiva na qual os alunos estavam inseridos e pensando as possibilidades de contribuição a essa área de ensino, buscando a partir de um ensino construtivista defendido por Vygotsky (1989) e Freire (1982), observamos que, frente a todas dificuldades encontradas pelos alunos no cenário educacional regular, a vontade de compreender aspectos científicos da Química sempre foram levantados pelos alunos pesquisados como importantes para a sua formação educacional básica. Frente a isso, a imersão e interação direta com o ambiente pesquisado nos fez compreender o quanto o ensino inclusivo é rico e dinâmico, desde que o professor esteja preparado para atender a todas as necessidades educacionais e reconheça a sala de aula como um ambiente heterogêneo, de diversas especificidades, pensamentos e curiosidades.

Segundo Lima (2017), é possível reconhecer que a idealização e a construção de uma escola de qualidade para todos, só irá ocorrer com uma mudança profunda no sistema de ensino, em que não se inicia nos professores, mas deve ser pensada e fomentada por todos que formam o contexto educacional e político, sendo um processo gradativo, contínuo e constantemente planejado, oferecendo um ensino de qualidade que supere toda e qualquer dificuldade.

Em vista dos argumentos apresentados, entende-se que a utopia de promover uma educação livre de barreiras e preconceitos deve ser transformada em realidade a partir da defesa dessa necessidade por todos os professores, visto que os alunos já acreditam e confiam em sua capacidade e buscam uma condição igualitária de compreensão e imersão nos conceitos científicos cobrados pela organização curricular atual. É função do professor no ensino inclusivo, a formação de alunos preparados para sua atuação no mundo científico, fundamentados em pensamentos críticos e conscientes, sejam eles videntes ou cegos, reconhecendo nesses conceitos a possibilidade de exercer o seu papel no mundo em que se encontram inseridos, compreendendo como a ciência atua e modifica o ambiente em que vivem.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Educação Especial*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar*. Brasília: MEC/SEF, novembro 1995.

CREPPE, C. H. *Ensino de Química Orgânica para deficientes visuais empregando modelo molecular*. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica). Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Duque de Caxias, 2009.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

GIL, M. (Org.) *Deficiência visual*. Brasília: MeC/SED, 2000.

GIL, M. *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* (org.) São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

LIMA, B. T. S. *Proposta de ensino de química orgânica para alunos com deficiência visual: desenhando prática pedagógica inclusiva*. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande (Paraíba), 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. – 14 ed. – São Paulo: Hucitic, 2014.

NUÑUEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; PEREIRA, J. E. As representações semióticas nas provas de química no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil): uma aproximação à linguagem científica no ensino das ciências naturais. *Revista Ibero-americana de Educação*, n. 55/1, p. 1-13, fev. 2011.

OCHAÍTA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHES, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ROSA, D. L. *Aplicação de metodologias alternativas para uma aprendizagem significativa no Ensino de Química*. 2012. 92 f. Monografia (Especialização em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Completas: fundamento da defectologia*. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ANÁLISE COMBINATÓRIA EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS PESQUISADORES BRASILEIROS

Adriano Alves da Silveira ¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições de alguns pesquisadores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Análise Combinatória. Assim, buscaram-se algumas pesquisas que dão diversos focos ao estudo de Análise combinatória (Atividades Investigativas; Comunicação Matemática; Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas e Resolução/exploração de Problemas). Com isso, foram trazidos os principais resultados dessas pesquisas com o intuito de ter um maior conhecimento sobre o tema desta pesquisa. Entre os pesquisadores que investigaram o estudo de Análise Combinatória, destacamos: (VARGAS, 2009); (ALMEIDA, 2010); (SOUZA, 2010) e (SILVA, 2013). Em relação ao procedimento utilizado, classifica-se o estudo como pesquisa bibliográfica, no qual foram consultados os documentos oficiais, e principalmente dissertações sobre o tema. Notou-se que o foco central das pesquisas tem sido para a sala de aula e para a metodologia Resolução de Problemas. Portanto, as pesquisadas analisadas contribuem para a formação dos professores que ensinam Matemática, visto que os resultados podem fazer com que os docentes reflitam sobre suas práticas, na medida em que é promovida uma substancial melhora das ações didáticas em sala de aula. As experiências que foram vivenciadas em sala de aula proporcionaram um diálogo entre a teoria e a prática, trazendo reflexões sobre como os alunos mobilizam seus conhecimentos no estudo da Combinatória, a partir de abordagens metodológicas inovadoras.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Análise Combinatória, Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o mapeamento de algumas pesquisas que discutiram o tema: “Ensino-Aprendizagem de Análise Combinatória em sala de aula”, dando atenção ao enfoque que foi dado, levando em consideração seus objetivos, metodologias utilizadas, resultados obtidos, recomendações metodológicas ou caminhos para a nova pesquisa. A partir daí, buscou-se entender as contribuições dos pesquisadores para o estudo da Combinatória, de modo que foi destacado o que se pretende aprofundar em relação ao ensino-aprendizagem deste tópico matemático.

O interesse pelo ensino-aprendizagem de Análise Combinatória partiu primeiramente de algumas lacunas deixadas quando o presente autor ainda era aluno da Educação Básica,

¹ Mestre do Curso de Ensino de Ciência e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, adriano.exatas@hotmail.com;

época em que não houve qualquer contato com o estudo de Análise Combinatória. Deste modo, questionávamos a respeito de como contribuir para que os alunos tenham um aprendizado com compreensão no estudo da Análise Combinatória; o que levou a buscar alternativas metodológicas para este conteúdo.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições de alguns pesquisadores sobre o processo ensino-aprendizagem de Análise Combinatória em sala de aula. Assim, buscaram-se algumas pesquisas que dão diversos focos ao estudo de Análise combinatória (Atividades Investigativas, Comunicação Matemática, Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas e Resolução/exploração de Problemas). Com isso, foram trazidos os principais resultados dessas pesquisas com o intuito de ter um maior conhecimento sobre o tema desta pesquisa. Entre os pesquisadores que investigaram o estudo de Análise Combinatória, destacamos: Vargas (2009); Almeida (2010); Souza (2010) e Silva (2013).

A partir do mapeamento das pesquisas, podemos elencar ideias relevantes sobre o ensino-aprendizagem de Análise Combinatória, tais como: os primeiros problemas devem conter uma quantidade relativamente pequena de agrupamentos, para que os alunos possam listá-los em seguida fazer a contagem; posteriormente o aluno deve lidar com situações que envolvam diferentes tipos de agrupamentos que possibilitem a compreensão do princípio fundamental da contagem; os problemas trabalhados devem levar à elaboração de estratégias que vão em direção à construção do raciocínio combinatório; as fórmulas devem ser consequência do raciocínio combinatório; como também o apontamento das dificuldades encontradas e as principais estratégias utilizadas nas resoluções dos problemas de Análise Combinatória.

Notou-se que o foco central das pesquisas analisadas tem sido para a sala de aula e para a metodologia Resolução de Problemas. Mesmo assim percebe-se pouca compreensão sobre o Ensino de Análise Combinatória na sala de aula, diante das dificuldades encontradas pelos alunos neste tópico.

METODOLOGIA

No presente estudo foi realizado uma pesquisa bibliográfica, no qual foram consultados os documentos oficiais, e principalmente dissertações sobre o tema desta pesquisa.

De acordo com Gil (2010, p.29-31), “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

As dissertações analisadas foram: Atividades investigativas (VARGAS, 2009), Comunicação Matemática (ALMEIDA, 2010), Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da resolução de problemas (SOUZA, 2010) e Resolução/exploração de problemas (SILVA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, destacou-se a pesquisa de Antônio Fernando Vargas, que tem como título: “*O Ensino-aprendizagem de Análise Combinatória através da Resolução de Problemas com Atividades Investigativas*”. Trata-se da versão final de uma dissertação de mestrado defendida, no ano de 2009, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais.

O trabalho está organizado em três momentos: primeiro, o Referencial Teórico, iniciando com a Resolução de Problemas, tomando como base as ideias de George Polya. O segundo, a Elaboração das Atividades Investigativas, tendo, como principal suporte teórico, João Pedro da Ponte, que apresenta a técnica de montagem destas. No terceiro, a aplicação destas atividades, também se baseando nos dois autores citados, além da metodologia utilizada durante sua investigação em sala de aula e, por fim, é apresentada a conclusão.

O autor elaborou, dentro de uma sequência didática de assuntos desse conteúdo programático, por meio da abordagem metodológica baseada nas construções de conceitos, definições, deduções de fórmulas e, principalmente, resolução de problemas.

O autor destaca, como objetivo central de sua pesquisa, propor e avaliar o ensino-aprendizagem, com uma sequência didática, de Análise Combinatória através da resolução de problemas usando atividades investigativas.

Para atingir o que pretendia com a pesquisa, o autor criou uma proposta com um conjunto de atividades para o processo de ensino e aprendizagem de Análise Combinatória, estruturadas com uma sequência didática de conteúdos, que busca a aprendizagem por etapas, privilegiando a compreensão dos conceitos e a operacionalização através dos cálculos numéricos antes de algebrizar.

As atividades selecionadas para trabalhar em sala de aula foram estruturadas com foco em dois pilares: a identificação e constituição de agrupamentos dos elementos de um conjunto e a contagem desses agrupamentos, a partir do estabelecimento das fórmulas matemáticas.

Para o autor, o processo Ensino-Aprendizagem de Análise Combinatória deve ser estruturado buscando focalizar os seguintes tópicos: 01 – A identificação e constituição de “agrupamentos” dos elementos de um determinado conjunto; 02 – A “contagem” desses agrupamentos a partir do estabelecimento de uma fórmula matemática, deduzida pelas propriedades dos agrupamentos usando instrumental de síntese: “fatorial”.

A Metodologia utilizada em sala de aula foi a de resolução de problemas dando ênfase em atividades investigativas e aplicação de uma sequência didática, pela qual o autor enfatizou as estratégias determinadas por Polya (1995²), nas suas quatro fases: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução dele e o retrospecto.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, pela qual a coleta dos dados foi realizada através de descrições de situações vivenciadas durante a aplicação das atividades, levando em consideração, como foram desenroladas situações-problema e a importância dos participantes para esse tipo de pesquisa.

Foram selecionadas e trabalhadas dez atividades investigativas com a duração média de quarenta e cinco minutos para cada aula. Participaram, da pesquisa, noventa e nove alunos da segunda série do Ensino Médio, dez professores de Matemática, que as realizaram isolada e individualmente e um professor de Química, pelo fato de não ter aprendido este conteúdo. Os alunos foram organizados em duplas ou, em outro caso, em tríade, pelo fato da impossibilidade de divisibilidade.

O autor conclui o trabalho trazendo alguns depoimentos dos alunos que foram selecionados e transcritos, levando em consideração duas categorias: Caderno de Atividades e Atividades investigativas, com o intuito de ter um pequeno relatório a respeito da nova metodologia de ensino-aprendizagem adotada.

Em relação ao Caderno de atividades, foram transcritos alguns depoimentos segundo os quais o novo método de ensino e aulas dinâmicas promoveu um maior interesse dos alunos, diante da dificuldade encontrada quanto ao ensino de Análise Combinatória, de modo que este foi minimizado pelo uso do caderno trabalhado de forma autônoma. Além disso, a utilização dele valorizou a aula expositiva convencional, levando a aprendizagem da matéria, proporcionando um trabalho em dupla que possibilitou uma disponibilidade maior do professor. Por fim, é apresentado que a utilização do caderno de atividades foi um meio de abordagem do conteúdo extremamente inovador que levou à aprendizagem do conteúdo de maneira satisfatória.

² Originalmente publicado, em inglês, em 1944.

Para o autor, ficou evidente que é eficaz a metodologia da resolução de problemas, com esses modelos de atividades. Nesse sentido, foram transcritos alguns depoimentos dos alunos acerca das Atividades investigativas, que destacaram algumas ideias centrais, como: com estas atividades, os alunos afirmaram que puderam experimentar uma nova maneira de aprender Matemática; permitiu um trabalho em sala de aula que valoriza o aprofundamento do conhecimento instigando de modo a descobrir, com prazer, a solução das atividades propostas; além disso, as atividades investigativas apresentam o conteúdo de Análise Combinatória de uma maneira muito didática, proporcionando um trabalho que consistiu em investigar e deduzir as fórmulas, promovendo um aprendizado sem precisar decorar as fórmulas.

Os professores que participaram da pesquisa apresentaram opiniões e também sugestões de melhoramento das atividades propostas. Eles perceberam que existiu uma sequência lógica do assunto abordado, partindo de conceitos mais elementares para outros mais complexos. No entanto, notaram também que o autor da dissertação, insistiu muito no verbo imaginar. Assim, destacaram que em vez de imaginar, poderiam mostrar, ou seja, utilizar materiais concretos que facilitariam mais a compreensão por parte dos alunos.

O autor recomenda a utilização de materiais concretos em sala de aula, o que facilitaria a compreensão por parte dos alunos; e, além disto, os materiais são de fácil aquisição. Ele destaca que símbolos abstratos, como, por exemplos: algarismos, letras, números, entre outros, podem ser produzidos de papelão ou de tecido emborrachado e manuseados durante a socialização das atividades. Além de outros objetos, tais como: placas de veículos; escudos de times de futebol; volantes de loterias; bolas de isopor; jogos de dominó; baralhos; dados; entre outros, são disponíveis em lojas comerciais.

O autor destaca que os resultados obtidos através da investigação do ensino-aprendizagem de Análise Combinatória, levando em consideração as dificuldades encontradas tanto pelos alunos em relação à aprendizagem como pelos professores em ministrar esse conteúdo, devido à complexidade de seus conceitos, apontam que a mudança metodológica das aulas expositivas e do processo de ensino tradicional, tais como: definições formais, deduções de fórmulas e aplicações em exercícios e problemas, para investigações com atividades, se mostrou com maior desempenho didático, verificado após a aplicação das atividades, segundo os relatórios descritos pelos alunos.

A segunda pesquisa analisada, de mestrado, foi concluída em 2010, na Universidade Federal de Ouro Preto de Minas Gerais, da autora Adriana Luziê de Almeida, que tem como título: *“Ensinando e aprendendo Análise Combinatória com ênfase na Comunicação Matemática: um estudo com o 2º ano do Ensino Médio”*.

O objetivo central da pesquisa foi investigar o potencial da Comunicação Matemática em uma proposta de Análise Combinatória, construída com base na resolução de situações-problema, para alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Na revisão de literatura, a autora traz resultados dos estudos de alguns pesquisadores acerca de Análise Combinatória, como: Navarro-Pelayo (1991) e Batanero e Navarro (1991), Roa (2000), Roa e Navarro-Pelayo (2001).

Para a fundamentação teórica, em relação à Comunicação e Comunicação Matemática a autora destaca algumas ideias de Menezes (1999), Martinho (2007) e D'Antonio (2006). Além disso, são apresentadas ideias de Yackel e Cobb (1996) e Boavida (2005b), sobre argumentação nas aulas de Matemática, visto que ela se relaciona, de forma reflexiva, com o processo de comunicação.

Em relação à Metodologia em sala de aula, a autora desenvolveu e aplicou uma proposta de ensino de Análise Combinatória, fundamentada nos estudos sobre desenvolvimento do pensamento combinatório e um ambiente de estímulo à argumentação e discussão de situações-problema em pequenos e grandes grupos.

Esta proposta de ensino foi elaborada a partir da revisão de literatura acerca do ensino e aprendizagem de Análise Combinatória, no qual a autora tinha como finalidade identificar os principais obstáculos e formas de enfrentá-los, referentemente ao estudo desse tópico.

Almeida (2010) aponta que a Comunicação Matemática entre alunos e professores deveria ir além da mera troca de informações e, com isso, preconiza uma compreensão mais profunda dos conceitos relacionados à Análise Combinatória e que se deve estimular a argumentação e a expressão.

Para a autora, nem toda comunicação gera aprendizagem, entretanto, toda aprendizagem é produto de algum tipo de comunicação, que ocorre a partir da interação do indivíduo com um objeto ou sujeito. Assim foi criado um ambiente de aprendizagem nos qual os alunos foram estimulados a expor suas ideias, apresentar sugestões, argumentar, questionar e refletir. Desta forma, para que o ambiente seja favorável, é necessário valorizar a argumentação, no qual o aluno constrói o próprio conhecimento, a partir do que emite e do que recebe.

No entanto, para Almeida (2010), mais do que ensinar a um aluno como resolver problemas, oferecendo-lhe habilidades e técnicas, é necessário garantir o espaço de discussões para que possa aprender, consigo mesmo e com os outros. Deste modo, para que se promova a Comunicação Matemática, é necessário que os sujeitos proponham questionamentos entre si, oferecendo informações de modo que eles possam se apropriar do conhecimento.

Para autora, os resultados da pesquisa evidenciam que a maioria dos alunos participou com interesse da proposta e que, gradativamente, passou a se expressar mais e com maior segurança e propriedade sobre os conceitos estudados e alcançou uma compreensão mais profunda dos mesmos, desenvolvendo tanto o pensamento combinatório quanto a argumentação. No entanto, a autora salienta que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, diz respeito à identificação do tipo de agrupamento, ou seja, se a ordem é importante ou não.

Ao fim da pesquisa, a autora notou que houve um significativo crescimento na compreensão dos conceitos e na resolução de problemas combinatórios, no qual a comunicação matemática foi fundamental para os bons resultados da proposta. Além disso, os dados da pesquisa sugerem que as discussões em pequenos e grandes grupos, quando realizadas de modo organizado e mediadas pelo professor, em um clima de respeito mútuo e estímulo à argumentação, trazem contribuições para o desenvolvimento do pensamento combinatório.

É importante destacar que uma das preocupações que norteou o seu trabalho em sala de aula, foi a possibilidade de contribuir de modo efetivo para a melhoria do ensino e da aprendizagem de Análise Combinatória. Assim a proposta de ensino construída gerou um produto educacional direcionado aos professores de Matemática – um livreto com a descrição completa e comentada das atividades realizadas.

A terceira pesquisa que analisamos é de mestrado, concluída em 2010, na Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da autora Analucia Castro Pimenta de Souza, que tem como título: *“Análise combinatória no ensino médio apoiada na metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de matemática através da resolução de problemas”*.

A autora destaca inicialmente que o seu interesse pela Matemática ocorreu desde a Educação Básica. Diante disso ela cursou Bacharelado e Licenciatura em Matemática, com o objetivo de aprofundar o conhecimento. No entanto, a autora ressalva que o seu interesse pela Educação Matemática surgiu com as dificuldades encontradas ao ministrar suas primeiras aulas. Assim, ela notou que era necessário um respaldo teórico e metodológico que pudessem contribuir para sua formação docente, proporcionando uma aprendizagem com significado e uma metodologia de ensino diferente da tradicional.

A autora salienta sua dificuldade na compressão dos conceitos relacionado à Análise Combinatória, visto que os professores que fizeram parte de sua formação básica, insistiam em um trabalho em sala de acordo com o modelo fórmula-aplicação, no qual as fórmulas não eram

entendidas por ela. Com isso, a pesquisadora propõe uma abordagem alternativa que conduza os alunos a investigar e construir os conceitos relativos à combinatória.

Deste modo, a autora fez um curso de Especialização em Educação Matemática e participou do GTERP (Grupo de Trabalho e Estudos em Resolução de Problemas) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da UNESP de Rio Claro/SP, onde conheceu uma metodologia de ensino alternativa.

A autora desenvolveu uma monografia com o tema: “Análise Combinatória”, destacando que este sempre foi um conteúdo em que encontrava dificuldade, não conseguindo associar as fórmulas que se lhe apresentavam com os conceitos pertinentes a esse tópico matemático.

No mestrado, ela resolveu dar continuidade ao trabalho, realizando uma pesquisa como o mesmo tema, adotando como metodologia de trabalho para a sala de aula, a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas.

O objetivo central da pesquisa foi trabalhar a Análise Combinatória na sala de aula com os alunos, adotando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática através da resolução de problemas.

Para fundamentação teórica em relação à Combinatória, a autora destaca algumas ideias de: Dossey (1991); Framework (1992); Gardiner; (1991); Morgado et al (1991); Domingues (1993); PCN-EM (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Matemática). Em relação à Resolução de problemas; temos: Polya (1962); Van de Walle (2001); Dante (1989); Onuchic (1999); Gazire (1988); Schroeder & Lester (1989); Onuchic (2004); Jinfa Cai (2003) e o uso de documentos do NCTM – National Council of Teachers of Mathematics – USA (Conselho Nacional de Professores de Matemática dos Estados Unidos).

A autora aponta que os problemas iniciais podem ser elaborados com poucos elementos, através da solução intuitiva e da contagem direta, para destacar quantas e quais são as possibilidades nesse tipo de abordagem. Deste modo, os alunos vão observar que em alguns casos a contagem direta é impraticável, assim vão perceber certas regularidades para desenvolverem técnicas de contagem apropriadas, que generalizem as soluções. Para ela, eles perceberão que, ao contar ou fazer os agrupamentos através das técnicas de contagem, estes se diferenciam pela ordem e/ou pela natureza dos elementos dados no problema e entenderão a necessidade do uso de fórmulas, chegando à solução de modo mais rápido quando o número de elementos envolvidos nos agrupamentos for grande.

Durante a pesquisa, a autora enfatiza que considera importante trabalhar os seguintes conceitos: padrão; contagem; Princípio Fundamental de Contagem (ou Princípio Multiplicativo); permutação; combinação e arranjo.

A autora destaca, em sua investigação, a Matemática Discreta como um ramo da matemática do qual a Análise Combinatória faz parte, no qual ela percebeu o desconhecimento desse ramo matemático no nosso meio acadêmico. Ela destaca o que é Matemática Discreta, fala sobre sua importância, sua forma de ensino e de quando se deu sua inserção no currículo da matemática escolar.

A pesquisadora criou três projetos, adotando, para os três, esta Metodologia, no qual ela assumiu três posturas diferentes: como uma professora-pesquisadora, trabalhando em sua própria sala de aula, com seus próprios alunos; como uma pesquisadora, ministrando minicursos e oficinas de trabalho, em encontros de Educação Matemática, com professores, educadores matemáticos e alunos da Licenciatura em Matemática; e como uma pesquisadora que se apresentasse, em Congressos e Encontros de Educação Matemática, oferecendo suas próprias pesquisas, para conhecimento e divulgação delas, a outros pesquisadores, para discussão e análise.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Souza (2010) adotou o modelo metodológico, apresentada por Thomas A. Romberg em seu artigo, de 1992, intitulado: “Perspectivas sobre o Conhecimento e Métodos de Pesquisa”. Romberg descreve dez atividades, organizadas em um fluxograma, que são distribuídas em três blocos: o primeiro bloco trata da identificação do problema, formado por quatro atividades: Identificar um Fenômeno de Interesse; Construir um Modelo Preliminar; Relacionar o Fenômeno de Interesse e o Modelo Preliminar com ideias de outros pesquisadores; e Levantar uma Pergunta ou conjectura. O segundo bloco propõe-se a resolver o problema levantado na pesquisa nele se tem duas atividades: Selecionar uma Estratégia Geral e Selecionar um Procedimento Geral de pesquisa. O terceiro e último bloco, trata da análise das informações obtidas, buscando tudo o que ficou evidente frente à questão ou conjectura levantada, terminando com as seguintes atividades: Coletar informações; Interpretar as informações coletadas; Transmitir os resultados para outros; e Antecipar a ação de outros.

A autora evidenciou, nos três projetos, que o trabalho em sala de aula, adotando a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, proporcionou aos alunos uma aprendizagem com significado e compreensão. Ela destaca que essa metodologia é um meio de se aprender Matemática ao longo da resolução de problemas.

Souza (2010) também fez uma análise de doze livros didáticos, dispostos em ordem cronológica: livros das décadas de 40, 50, 60, 70, 90 e anos 2000. A autora adotou alguns critérios para análise dos livros, tais como: 1) Se ao trabalhar Análise Combinatória os autores partem ou não de problemas; 2) Se o livro didático motiva e sugere um trabalho colaborativo com os alunos; 3) Se a formalização dos conceitos de Análise Combinatória é feita antes do problema dado, durante a resolução do problema ou depois do problema resolvido; 4) Se o livro é um dos recursos didáticos que pode contribuir para o trabalho do professor em sala de aula.

A pesquisadora evidenciou que a maioria dos livros apresenta Análise Combinatória no modo tradicional de ensino. Ela enfatiza que, de início, os conceitos são definidos pelo professor, seguidos de alguns exemplos e com uma possível aplicação num problema a ser resolvido pelo professor, não permitindo a participação dos alunos na construção desses conceitos, uma vez que os problemas para os alunos resolverem são oferecidos somente no final do capítulo. Além disso, antes de um problema ser colocado para os alunos, a matemática necessária para resolvê-lo já é trabalhada pelo professor, com a apresentação das fórmulas para posterior aplicação, tendo o ensino totalmente centrado no professor.

A autora elaborou um questionário exploratório, para entrevistar um professor de matemática, atuante no Ensino Médio, efetivo na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, com o intuito de coletar outras informações que, posteriormente, poderiam contribuir com a análise feita nos projetos, possibilitando a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo. Ela destaca que os objetivos dessa entrevista eram o de evidenciar a importância do ensino de Análise Combinatória; descrever como esse conteúdo é trabalhado pelo professor e poder identificar as principais dificuldades que professor e alunos enfrentam ao trabalhar esse tópico matemático.

A autora afirma ter percebido que o professor trabalha o conteúdo Análise Combinatória para depois resolver problemas, e não através da resolução de problemas, enfatizando a aplicabilidade dos conceitos.

Para a autora, o trabalho em sala de aula nessa metodologia, possibilitou que os alunos utilizassem diversas estratégias como representações, através de tabelas, diagramas e listas organizadas. Essas ideias contribuíram para a construção dos conceitos envolvidos em Análise Combinatória. Ela afirma que mostrar o raciocínio combinatório, explorar o processo de contagem e o conceito de padrão foram passos importantes para a construção dos conceitos envolvidos em Análise Combinatória.

Ao fim da pesquisa, a autora destaca que a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, trabalhando com Análise

Combinatória, contribuiu para um trabalho significativo tanto para os alunos como para o professor.

Para ela, a metodologia de ensino adotada propiciou, aos alunos, a participação na construção dos conceitos de Análise Combinatória ao resolver um problema, como também proporcionou, aos participantes, o crescimento da aprendizagem.

Além disso, ela ressalta que a sua pesquisa pode colaborar para a formação do professor que, ao ler o seu trabalho, pode refletir sobre o que ocorreu além da sala de aula ao se trabalhar Análise Combinatória e, com sua prática, buscar um trabalho diferenciado.

O último trabalho analisado é do autor: Adeilson Pereira da Silva, com título: *“Ensino-aprendizagem de análise combinatória através da resolução de problemas com um olhar para a sala de aula”*, apresentado em 2013 como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

A pesquisa de Silva (2013) buscou traçar um mapeamento do ensino-aprendizagem de Análise Combinatória através da prática em sala de aula, cuja metodologia empregada de ensino-aprendizagem remeteu à resolução e exploração de problemas.

O autor afirma que suas pretensões com a pesquisa foi uma mudança em sua própria prática docente, como também avançar o campo da educação matemática no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Análise Combinatória em sala de aula.

A Metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo, fazendo uso de observações, registros das aulas e materiais utilizados pelos alunos, na modalidade pesquisa pedagógica, que valoriza um olhar reflexivo para sua própria prática como professor-pesquisador.

O autor traz uma revisão de literatura fazendo o mapeamento das pesquisas de Sturm (1999), Esteves (2001), Sabo (2007), Souza (2010). A revisão de literatura apresenta uma breve descrição de algumas pesquisas que foram direcionadas para o Ensino Médio ou com profunda análise nas estruturas e organização do currículo de Análise Combinatória.

Ao fim da revisão de literatura, o autor destaca o delineamento da aula de Análise Combinatória traçado a partir das pesquisas. Ele percebeu que é dada uma ênfase em exercícios repetitivos sem compreensão dos métodos empregados.

Por outro lado, as pesquisas também indicam uma tentativa de mudança do atual panorama, colocando, como foco principal, o desenvolvimento do pensamento combinatório. Para fazer isso, deve valorizar a utilização de estratégias como o esquema da árvore das possibilidades, o Princípio Fundamental da Contagem, entre outros, desenvolvendo no aluno a formalização dos conceitos a partir de um caminho intuitivo.

Nesse sentido Silva (2013) aponta como necessidade para os estudos em Análise Combinatória, o desenvolvimento de resolução/exploração de problemas como meio de propiciar melhor compreensão dos processos.

Para o autor, uma proposta de ensino pautada na exploração/resolução de problemas, é comum partir-se da exploração da criatividade do estudante fazendo uso de atividades concretas, jogos, TICs, entre outros meios. O fato é que não há uma negação das fórmulas, mas estas são resultados do processo de compreensão dos estudantes e da generalização no processo de resolução de problemas.

Nesse sentido, o autor destaca que o ensino-aprendizagem de Análise Combinatória, por meio da exploração/resolução de problemas, busca partir de situações-problema, que, num processo de ação-reflexão, medeia o desenvolvimento das ideias e dos conceitos de Arranjo, Permutação e Combinação, enfatizando assim o pensar combinatório como uma ferramenta essencial na abstração e formalização de conceitos científicos.

Em relação ao referencial teórico a respeito do Conteúdo de Análise Combinatória, o autor traz algumas recomendações dos documentos oficiais, Morgado et al (1991) e Dossey (1991) que apresentam Análise Combinatória no campo da Matemática Discreta.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na região de Casa Amarela, Recife-PE, em uma turma da 2ª série do Ensino Médio. A escolha da instituição deve-se ao fato de o professor-pesquisador trabalhar nela e ser o professor da turma. Foram 11 encontros, totalizando vinte duas aulas com duração de 50 minutos cada. Os problemas selecionados traziam diversos conceitos e ideias de Análise Combinatória, abordando noções e ideias do Princípio Fundamental de Contagem, Arranjo, Permutação e Combinação, assim como Fatorial de um número Natural.

O autor destaca dificuldades encontradas durante sua intervenção, tais como; a distinção entre problemas de Arranjo e de Combinação, o que acarreta o fato de não se perceber, na compreensão do problema, por parte dos alunos, se a ordem dos elementos no agrupamento é pertinente ou não na contagem.

De acordo com o autor, a pesquisa traz contribuições para o conteúdo de Análise Combinatória e para uma melhor compreensão do uso da resolução de problemas em sala de aula, como metodologia de ensino-aprendizagem.

O autor salienta que a Resolução de problemas tem sido utilizada com diferentes interpretações, no entanto, durante sua abordagem em sala de aula, ocorreu na concepção ensino-aprendizagem através da resolução de problemas, propondo um ambiente em que o aluno aprende Matemática resolvendo problemas, no qual é valorizado o diálogo entre a tríade

professor-problema-aluno. Além disso, com a finalidade de uma formação conceitual sólida foi trabalhada com a exploração de situações que vão além da simples busca por respostas.

Ao fim do trabalho, o autor aponta alguns caminhos que podem ser trilhados no ensino-aprendizagem da Combinatória, apontando que podem ser trabalhados problemas voltados para questões do mundo social, com problemas envolvendo jogo do bicho, bingo, loteria esportiva, problemas modelados do social etc, sem perder o foco da aprendizagem dos conceitos.

O autor aponta a importância de pesquisas com o cotidiano da sala de aula, que implicam um olhar crítico sobre ela, na qual se busca pensar na formação do professor. Para ele, é imprescindível o diálogo entre a experiência e a própria pesquisa ou a pesquisa de colegas, na medida em que possibilita serem vivenciadas experiências bem sucedidas adaptadas para própria realidade.

Desse modo, o autor salienta que são necessárias investigações e pesquisas em sala de aula, na tentativa de unir a experiência do professor e o saber formado na academia que, por diversas vezes, se apresenta desconectado ou não recebe a devida atenção no cotidiano da sala de aula.

Conforme o autor, sua pesquisa contribui para a discussão do ensino-aprendizagem de Análise Combinatória, tendo implicações na formação, inicial e continuada de professores, apontando considerações e reflexões, resultado de um olhar voltado para a sala de aula, a partir de uma intervenção focada na metodologia de resolução de problemas.

O autor conclui o trabalho afirmando que a resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem possibilita, no mínimo, uma formação crítica e questionadora, provocando a autonomia do aluno nesse processo. Para ele, a pesquisa levou a compreender como os alunos aprendem a ser bons solucionadores de problemas e como se dá o processo de ensino-aprendizagem por meio da sua resolução. O quadro 1, a seguir apresenta um resumo das pesquisas analisadas.

Quadro 01 – Resumo das pesquisas analisadas

AUTOR-ANO	OBJETIVO CENTRAL	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	METODOLOGIA EM SALA DE AULA
VARGAS, Antônio Fernando (2009).	Propor e avaliar o ensino-aprendizagem, com uma sequência didática, de Análise Combinatória, através da resolução de problemas usando atividades investigativas.	Resolução de Problemas: Polya (1995), Gazire (1989), Andrade (1998), Bicudo (1999). Atividades Investigativa: Ponte (2003).	Resolução de problemas; Sequência didática.
ALMEIDA, Adriana Luziê de (2010).	Investigar o potencial da Comunicação Matemática em uma proposta de Análise Combinatória, construída com base na resolução	Ideias sobre a Combinatória: documentos oficiais. Comunicação e Comunicação Matemática: Menezes (1999),	Elaboração e aplicação de uma proposta de ensino-

	de situações-problema, para alunos do 2º ano do Ensino Médio.	Martinho (2007) e D'Antonio (2006). Argumentação nas aulas de Matemática: Yackel e Cobb (1996) e Boavida (2005b).	aprendizagem da Combinatória por meio da Comunicação Matemática com base na resolução de situações-problema.
SOUZA, Analucia Castro Pimenta de (2010).	Trabalhar a Análise Combinatória na sala de aula com os alunos, adotando a metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática através da resolução de problemas.	Ideias sobre a Combinatória: Morgado et al (1991), Domingues (1993), PCN-EM (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Matemática), as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, de 1989 (2ª edição) e de 2008. Matemática Discreta: Dossey (1991), Framework (1992), Gardiner (1991). Resolução de problemas: Polya (1962), Van de Walle (2001), Dante (1989), Onuchic (1999), Gazire (1988), Schroeder & Lester (1989), Onuchic (2004), Jinfa Cai (2003) e o uso de documentos do NCTM – National Council of Teachers of Mathematics – USA (Conselho Nacional de Professores de Matemática dos Estados Unidos).	Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas.
SILVA, Adelson Pereira da (2013).	Traçar um mapeamento do ensino-aprendizagem de Análise Combinatória, através da prática em sala de aula, utilizando como metodologia de ensino-aprendizagem a resolução e exploração de problemas.	Análise Combinatória: documentos oficiais. Matemática Discreta: Dossey (1991) e Morgado et al (1991). Pesquisa no cotidiano: Esteban (2003).	Resolução e exploração de problemas; Pesquisa pedagógica.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Fazendo uma análise geral das pesquisas que foram apresentadas, notamos que todas elas estão voltadas para uma abordagem em sala de aula, contemplando a preocupação com ensino-aprendizagem da Combinatória. No entanto, a pesquisa de Souza (2010) também traz algumas reflexões sobre livro didático, além de uma entrevista com um professor do Ensino Médio.

As pesquisas que foram desenvolvidas em sala de aula tiveram como público alvo turmas do 2º do Ensino Médio. No entanto, é relevante destacar que a Análise Combinatória deve ser trabalhada durante o Ensino Fundamental, para que os estudantes possam apreender conceitos matemáticos que vão contribuir para construção do raciocínio combinatório e

consequentemente preparar para sua abordagem no Ensino Médio.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1997) apontam que no decorrer do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental os alunos devem ser levados a desenvolver a familiarização com a contagem de agrupamentos, de maneira informal e direta, fazendo, por exemplo, uma lista de todos os agrupamentos possíveis para depois contá-los. Enquanto, para o 3º e para o 4º ciclo, ressaltam a relevância dos problemas de contagem, cujo o objetivo é levar o aluno a lidar com situações que envolvam diferentes tipos de agrupamentos que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio combinatório e a compreensão do princípio multiplicativo para sua aplicação no cálculo de probabilidades.

As pesquisas de Vargas (2009), Almeida (2010), Souza (2010) e Silva (2013), destacam que o ensino de Análise Combinatória pode ocorrer através de atividades investigativas, Comunicação Matemática, Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da resolução de problemas e Resolução/exploração de problemas. Os pesquisadores evidenciaram que estas propostas foram eficazes no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem.

A finalidade da pesquisa de Vargas (2009) era apresentar uma nova metodologia para o ensino-aprendizagem do conteúdo de Análise Combinatória através da Resolução de Problemas com Atividades Investigativas.

Em sua intervenção em sala de aula com a utilização de atividades investigativas, o autor utilizou, como Metodologia, a Resolução de Problemas, enfatizando as ideias de Polya (1995) sobre as quatro fases para resolver um problema.

Concordamos com Vargas (2009) ao afirmar que a Resolução de problemas, para o ensino-aprendizado de Análise Combinatória, se destaca como uma metodologia eficaz para a distinção dos agrupamentos combinatórios (Arranjos e Combinações), que é o princípio fundamental para o domínio deste conteúdo.

Os PCN+ sugerem que um trabalho em sala de aula de Análise Combinatória, pode ocorrer pela resolução de problemas ao afirmar: “Esse conteúdo devem ter maior espaço e empenho de trabalho no Ensino Médio, mantendo de perto a perspectiva da resolução de problemas aplicados para se evitar a teorização excessiva e estéril” (BRASIL, 2002, p. 127). Isso é fácil perceber pela espontaneidade em formular problemas de Combinatória, uma vez que é comum notar como eles estão presentes nos afazeres cotidiano dos alunos.

A pesquisa de Souza (2010) também tem o problema como o ponto de partida para chegar à formalização de um novo conceito e conteúdo. A autora trabalhou com a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de problemas. O

trabalho em sala de aula nesta perspectiva, permite uma discussão de elementos essenciais no ambiente escolar. Na verdade, a palavra composta ensino-aprendizagem-avaliação, quer dizer que estes três elementos ocorrem simultaneamente. Assim o professor ensina e o aluno – agindo como sujeito em ação – aprende. A avaliação ocorre por ambas as partes, pois o aluno reflete sobre o seu fazer, levando-o à construção do conhecimento matemático. Enquanto o professor avalia todo o processo, fazendo uma análise dos resultados obtidos, como também reorientando caso for necessário.

A pesquisa de Souza (2010) aponta a necessidade de fazer uma entrevista com o professor do Ensino Médio, com o intuito de conhecer outro ponto de vista sobre o tema proposto em sua pesquisa, de tal forma que posteriormente a ajudasse na análise feita nos projetos. Era necessário que o professor entrevistado não conhecesse a metodologia utilizada pela pesquisadora durante sua intervenção em sala de aula.

A pesquisa de Almeida (2010) consistiu em um estudo sobre pensamento combinatório e comunicação matemática para construir uma proposta de ensino de Análise Combinatória. A autora concorda que a utilização de situações-problema pode contribuir para a aprendizagem de Análise Combinatória, no entanto, para que se tivesse um ensino eficaz não bastaria apenas construir suas próprias estratégias, mas também seria necessária a comunicação e discussão em pequenos grupos e da troca de experiências entre o professor e seus alunos ou entre os próprios alunos. É claro para nós que essas ideias são importantes, desse modo durante a nossa ação pedagógica ficaremos atentos em como essas ideias poderão favorecer o ensino-aprendizagem da Combinatória.

Na verdade, a própria autora destaca que existem diversas abordagens que privilegiam determinados tipos de comunicação que buscam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, no qual ela cita como exemplo a Metodologia Resolução de Problemas.

As pesquisas de Vargas (2009), Almeida (2010) e Silva (2013) atingiram o objetivo esperado, porém os autores destacaram que mesmo as propostas obtendo resultados significativos, os alunos ainda mostraram dificuldade na distinção dos problemas de arranjo e combinação. Os autores apontam que é necessário dar ênfase a um trabalho que valorize a construção do raciocínio combinatório.

Para Borba (2010, p.3) o *raciocínio combinatório* é,

[...] entendido como um modo de pensar presente na análise de situações nas quais, dados determinados conjuntos, deve-se agrupar os elementos dos mesmos, de modo a atender critérios específicos (de escolha e/ou ordenação dos elementos) e determinar-se – direta ou indiretamente – o número total de agrupamentos possíveis.

Em contrapartida, os PCN+ (BRASIL, 2002), dizem que o raciocínio combinatório é uma forma de pensamento matemático que consiste em decidir sobre a forma mais adequada de organizar números ou informações para poder contar os casos possíveis. Para este documento, esta nova forma de pensar em Matemática não deve ser aprendida como uma lista de fórmulas, mas como um processo que exige a construção de um modelo simplificado e explicativo da situação.

Desta forma, em todos os trabalhos os pesquisadores apontaram a necessidade de valorizar estratégias que contribuíssem para essa forma de pensamento matemático. Eles destacaram a árvore de possibilidade, a enumeração dos agrupamentos, a utilização de tabelas, o Princípio Fundamental da Contagem, desenhos, dentre outras.

Souza (2010) recomenda que os primeiros problemas devem conter uma quantidade relativamente pequena de agrupamentos, para que os alunos possam listar e contar todas eles, utilizando as estratégias mencionadas acima que desenvolvem o raciocínio combinatório, e posteriormente os alunos vão perceber que nem sempre vão poder recorrer a estas estratégias, com isso vem a necessidade da compreensão das fórmulas.

Para que o aluno consiga apreender as ideias iniciais da Combinatória, é necessário que os problemas propostos possam ser resolvidos pela contagem direta, ou seja, fazendo lista dos possíveis agrupamentos. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 137),

A resolução de problemas de contagem [...] coloca o aluno diante de situações em que é necessário agrupar objetos, em diferentes quantidades, caracterizando os agrupamentos feitos. Ao tentar solucionar essas situações, ele poderá aperfeiçoar a maneira de contar os agrupamentos e desenvolver, assim, o raciocínio combinatório. Conseqüentemente, poderá desenvolver maior segurança e criatividade para enfrentar situações-problema de caráter aleatório, que dependem de uma contagem sistematizada, e dispor de uma ferramenta útil e motivadora para a aprendizagem da probabilidade e da estatística.

Com isso, a escolha dos problemas que iremos trabalhar em sala de aula permitem que os alunos recorram a estas estratégias, valorizando outro aspecto de um problema matemático, que é o de possuir diversas formas de resolução.

A pesquisa de Souza (2010) trabalhou com alunos em sala de aula, professores e graduandos em uma oficina, além de estar divulgando suas pesquisas para pesquisadores em congressos. Nesse sentido, a autora ressalta que a sua pesquisa pode colaborar para a formação do professor que, ao ler este trabalho, pode refletir sobre o que ocorreu além da sala de aula ao se trabalhar Análise Combinatória e, com sua prática, buscar um trabalho diferenciado. Ela refletiu que uma nova pesquisa poderia trabalhar com mais profundidade para promover a

formação do professor.

Portanto, nota-se que o foco central das pesquisas já desenvolvidas tem sido para a sala de aula e para a resolução de problemas. Mesmo assim percebe-se pouca compreensão sobre o Ensino de Análise Combinatória na sala de aula, diante das dificuldades encontradas pelos alunos neste tópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos o mapeamento de algumas pesquisas e após realizarmos leituras acerca do estudo de Combinatória, podemos destacar algumas ideias relacionadas ao ensino-aprendizagem de Análise Combinatória, tais como:

- A Análise Combinatória deve ser trabalhada no Ensino Fundamental;
- O ponto de partida deste tópico deve ocorrer a partir do Princípio Fundamental da Contagem, e mais adiante ele tem um papel importante na compreensão das fórmulas;
- A proposta de trabalho em sala de aula da Combinatória pode ocorrer perto da perspectiva da resolução de problemas, com o intuito de se evitar a teorização excessiva e estéril;
- Devem ser trabalhados problemas que levam o aluno à elaboração de estratégias que vão em direção à construção do raciocínio combinatório;
- As fórmulas devem ser consequência do raciocínio combinatório, deste modo, é preciso dar ênfase a mecanismos que leva a compreensão das mesmas;
- É preciso encorajar os alunos na busca de estratégias tais como: a construção da árvore de possibilidades, tabelas, enumeração de todas as possibilidades, desenhos e o Princípio Fundamental da Contagem;
- Algumas das dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem da Combinatória dizem respeito à distinção dos tipos de agrupamentos, ou seja, se é arranjo, permutação ou combinação;
- A Combinatória não deve ser encarada apenas como uma ferramenta para Probabilidade e Estatística, mas como um importante tópico da Matemática que desenvolve uma forma de pensamento matemático (raciocínio combinatório).

Desse modo, as pesquisas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula conseguem dar forma aos conteúdos que estão sendo trabalhados. Com isso, a participação do professor que acumula atribuições de profissional da educação e de pesquisador da educação matemática nas discussões que envolvem ensino-aprendizagem, consegue dar uma nova compreensão à matemática que é ensinada aos alunos.

Assim, as pesquisadas analisadas contribuem para a formação dos professores que ensinam Matemática, visto que os resultados podem fazer com que os docentes reflitam sobre suas práticas, na medida em que é promovida uma substancial melhora das ações didáticas em sala de aula.

As experiências que foram vivenciadas em sala de aula proporcionaram um diálogo entre a teoria e a prática, trazendo reflexões sobre como os alunos mobilizam seus conhecimentos no estudo da Combinatória, a partir de abordagens inovadoras, tais como: Atividades investigativas (VARGAS, 2009), Comunicação Matemática (ALMEIDA, 2010), Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da resolução de problemas (SOUZA, 2010) e Resolução/exploração de problemas (SILVA, 2013).

Durante a pesquisa, algumas ideias foram tomando forma e apontamos a possibilidade de direcionamentos para futuras pesquisas de Análise Combinatória. O apontamento para novas pesquisas, surge da necessidade de se trabalhar – de forma mais efetiva – alguns dos conceitos deste tópico no Ensino Fundamental. Assim, pode-se realizar uma entrevista, com professores do Ensino Fundamental, objetivando conhecer as suas dificuldades para ministrar aulas sobre os conceitos iniciais de Análise Combinatória, e, posteriormente, construir junto com os professores uma proposta didática que possam ajudar a superar estas dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. de. **Ensinando e aprendendo análise combinatória com ênfase na comunicação matemática: um estudo de caso com o 2º ano do ensino médio.** 2010. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

BORBA, R. **O Raciocínio Combinatório na Educação Básica.** In: **Anais...** do X Encontro Nacional de Educação Matemática. Bahia, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática: 1º e 2º ciclos.** Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria do Ensino Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, 3º e 4º ciclos (5º a 8º séries)** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, A.P. **Ensino e Aprendizagem de Análise Combinatória Através da Resolução de Problemas: um olhar para a sala de aula.** (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). UEPB, Campina Grande, Paraíba, 2013.

SOUZA, A.C.P. de **Análise Combinatória no Ensino Médio apoiada na Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas,**2010. 343 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) UNESP – Rio Claro.

VARGAS, A.F. **O Ensino-aprendizagem de Análise Combinatória através da Resolução de Problemas com Atividades Investigativas.** Dissertação de Mestrado. PUC-MG – Belo Horizonte, 2009.

O FAZER PEDAGÓGICO COLABORATIVO NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Gleidson Felipe Justino da Silva¹

RESUMO

Este resumo refere-se a apresentação de experiências desenvolvidas numa sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública estadual de Natal/RN. O objetivo deste é relatar e discutir alguns fazeres que apoiam a prática pedagógica favorecedora de uma educação inclusiva que garanta os direitos de aprendizagem a partir da adaptação curricular e flexibilização de conteúdos/objetos de conhecimento para em uma perspectiva que ofereça suportes e condições acessíveis, ao passo que instiga o fomento de ações pedagógicas mais acessíveis aos estudantes circunscritos no mesmo contexto de alunos público-alvo da Educação Especial. Evidencia-se a abordagem com o componente curricular matemática a partir do trabalho organizado pelas professoras generalistas em parceria com o professor de educação especial com uma criança com encefalopatia crônica não progressiva (paralisia cerebral) entre vivências do 3º para o 4º ano do ensino fundamental. As discussões voltam-se às contribuições teóricas de Basil (2004), Glat (2011), Glat et al (2012), Kranz e Magalhães (2017), Oliveira & Machado (2007), Pires et al (2007), Smith (2008) e Vigotsky (1998). A progressão do desenvolvimento acadêmico do estudante fez-se reconhecido mediante avaliação de competências expressas nos campos números e grandezas e medidas, onde o conhecimento matemático foi praticado e expandido. Constata-se, pois, que a adaptação curricular atrelada atividades aplicadas às demandas de apropriação do conhecimento pelo aluno, além de experiências comuns no coletivo de crianças da turma, com mediação de professor especializado, tornam-se construtivas e promovem o acesso a experiências comuns na sala regular para o estudante com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Alfabetização matemática, Paralisia cerebral, Desenho universal e inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a (re)organização dos fazeres pedagógicos na sala de aula comum e inclusiva dos anos iniciais do ensino fundamental face aos desafios de execução e adaptação curricular demandados no atendimento de uma criança com encefalopatia crônica não progressiva (ECNP) e tenta apresentar proposições para um fazer pedagógico inclusivo.

O objetivo da experiência aqui relatada consistia em organizar e oportunizar situações de aprendizagens integradas a currículo, sendo, portanto acessíveis, e favorecedoras ao processo de apropriação do conhecimento no campo matemático para a criança em transição do ciclo de alfabetização para o ciclo de complementação/consolidação. A condução do trabalho pedagógico envolveu uma professora pedagoga generalista e um professor de educação especial, sujeitos envolvidos na escolarização de um educando com ECNP, também

¹ Professor de Educação Especial da rede pública estadual do RN, Pedagogo e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, gleidsonfejustino@gmail.com.

reconhecida pela terminologia paralisia cerebral, em uma turma de 3º ano e na sua consequente progressão ao 4º ano.

Trazemos a tona, a partir de um relato de experiência agregado às reflexões teóricas da literatura científica e documentos oficiais, uma proposta de ensino organizada e aplicada com o componente curricular matemática. O trabalho dialoga com proposições em torno de adaptações curriculares (OLIVEIRA; MACHADO, 2007) e do desenho universal pedagógico (KRANZ; MAGALHÃES, 2017) no ordenamento da prática pedagógica. Discutimos também as condições de aprendizagem da criança com ECNP (BASIL, 2004; PIRES et al., 2007; SMITH, 2008) em consonância com o dispositivo plano educacional individualizado-PEI (GLAT et al., 2012; PEREIRA, 2014) e a organização metodológica com o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO FAZER

O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental tem como objetivo maior o desenvolvimento do letramento matemático, uma vez que as crianças não só se apropriam do sistema de escrita alfabético, mas também tomam para si o conhecimento de números e formas que a ajudam a adquirir habilidades que mobilizam raciocínio, representação, comunicação, argumentação e resolução de problemas aplicados a vida em sociedade.

Ao final do 3º ano as crianças que vivenciaram o então ciclo de alfabetização devem estar aptas a realizarem cálculos a partir da compreensão do sistema de numeração decimal; reconhecerem e relacionarem figuras e formas, bem como suas estruturas espaciais; discriminar e organizar quantidades e decifram informações no plano da expressão matemática. Essas são competências estimadas para crianças que passam pelo ciclo inicial do ensino fundamental sem grandes dificuldades de aprendizagem. Mas como mensurar e avaliar o conhecimento matemático da criança com necessidades educativas especiais (NEE) que inicia a sua vida escolar já no meio desse ciclo?

Antes de tratarmos de nosso caso, é importante delimitar as condições de aprendizagem que se encontra nosso estudante público-alvo. Trata-se de uma educando com encefalopatia crônica não progressiva da infância de causa perinatal. As crianças com essa especificidade têm “uma condição incurável e não progressiva causada por dano cerebral que, às vezes, limita a habilidade do indivíduo de controlar os grupos de músculos ou o funcionamento motor em áreas específicas do corpo” (SMITH, 2008, p. 226). Tal condição

interfere nas possibilidades de contração e relaxamento muscular (tônus), capacidades significativas para a organização corporal, para manter a postura ereta ao sentar, para movimentar membros e coordenar movimentos específicos e até para demonstrar expressões faciais (PIRES et al., 2007).

Nosso aluno apresenta dificuldades de ordem motora, necessitando de cadeira de rodas para locomover-se. O mobiliário para uso dele disponibilizado pela escola o apoia em sua adequação postural com carteira (móvel com rodinhas) e mesa adaptados para seu uso, considerando sua deficiência de ordem física. A criança não demonstra autonomia para se locomover com a cadeira de rodas, solicitando ajuda de parceiros (professores, cuidadora, colegas e familiares). Comunica-se quando solicitado e de forma espontânea vocalizando algumas palavras como “é” para confirmar ações e respostas; “não” para negação e “eca” ao reagir a algo de seu desagrado, com dificuldade. Apresenta, também, movimentos dos membros superiores e inferiores, conseguindo arrastar-se no chão e dificuldades do manejo de objetos com as mãos e braços, embora apresente disposição ao interagir com todo tipo de material, demonstrando escolhas, também, por indicação quando aponta o dedo ou a mão.

O caso de ensino-aprendizagem que trazemos aqui se refere ao desenvolvimento escolar de uma criança que dá início a sua escolarização aos 10 anos numa turma de 2º ano, sem a devida apropriação de conhecimentos matemáticos, dominando apenas regularidades de figuras e cores. Ao segundo semestre no curso de seu 3º ano – início do trabalho com apoio do professor de educação especial, diagnosticamos as seguintes aptidões no campo lógico-matemático:

Tabela 1 – Recorte da avaliação diagnóstica² nos aspectos relacionados ao campo lógico-matemático.

HABILIDADES (Capacidades, conhecimentos e atitudes)	DOMÍNIO		
	SEM AJUDA	COM AJUDA	DIFICUL- DADE
Reconhece números			X
Realiza contagem numérica			X
Quantifica pequenas quantidades			X
Ordena quantidades			X
Utiliza jogos simples, mostrando compreensão (jogos de memória e associação)		X	
Diferencia e associa figuras e formas	X		
Demonstra noções de lateralidade	X		

² A avaliação diagnóstica foi inspirada na proposta exemplificada por Glat et al (2012), de modo a inventariar as habilidades do educando.

Fonte: Produzido pelo autor.

Como podemos perceber, as habilidades no campo da matemática ainda eram bastante elementares. Enquanto referências de aspectos visuais e manipulativos eram reconhecidas, a apropriação do conhecimento de número e discriminação de quantidades eram defasagens notáveis para a criança em questão. Ele apresentava dificuldade em reconhecer os numerais, estabelecendo como sequência a contagem “1, 4 e 5”. A dificuldade de abstração do conhecimento numérico interfere no domínio da habilidade de contagem e reconhecimento de quantidades e na comparação destas. Quanto ao conhecimento da geometria, reconhecia as formas geométricas planas: círculo, quadrado e triângulo e consegue relacionar seus formatos com objetos cotidianos. Ainda demonstrava noção espacial e de lateralidade (ao lado, frente e atrás, em cima e embaixo).

Sendo uma criança cadeirante com movimentos espásticos e oralidade limitada, mas em exercício, nosso estudante carecia de aprendizagens no campo da alfabetização como um todo, considerando a apropriação de áreas como linguagem e matemática para continuar aprendendo e interagindo com as dinâmicas de aprendizagem de seu grupo. O letramento matemático, compromisso de ensino do Ensino Fundamental, referendado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se então, uma aprendizagem basilar necessária para nosso estudante continuar aprendendo, assim como é afirmado que

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (BRASIL, 2018, p. 266).

Com a avaliação inicial demos início a elaboração e instrumentalização do plano educacional individualizado, inventariando habilidades, reconhecendo potencialidades (GLAT, 2012) e estipulando metas de aprendizagem para a criança em consonância com o planejamento curricular para a série/ano que se encontrava a turma desta. Uma vez que trabalhamos com a garantia do direito à educação inclusiva, precisamos ter clareza que a organização curricular e aplicação sistematizada da prática educativa precisam considerar as

especificidades do educando, ao passo que se preocupa com seu aproveitamento acadêmico (GLAT, 2011).

Mediante o contexto da prática, apoiamo-nos nos referenciais produzidos pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em seus cadernos de formação, com atenção especial à matemática. Este material, por sua vez, prevê direitos básicos de aprendizagem para o ciclo inicial de alfabetização que agrupam competências inerentes a aprender a aprender matemática. É importante reconhecermos que as crianças nessa etapa de escolarização precisam ter concedidos os direitos apontados como básicos a partir dos efeitos entre ensinar e aprender na escola. Com as crianças com NEE não é diferente, estas precisam ter respeitados, também, direitos básicos de aprendizagem nas áreas do conhecimento, porém, respeitando suas necessidades e organização via adaptação curricular, estas

[...] envolvem modificações organizativas, nos objetivos, e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 37).

Conforme mencionado, as adaptações de nível curricular requerem um movimento reorganizacional do trabalho pedagógico, de modo a possibilitar o acesso do educando com NEE ao currículo comum de seu grupo, a partir de experiências em interação com outros educandos, práticas diversificadas e motivadoras, ancoradas sempre nas habilidades e condições de aprendizagem das crianças, de modo a sua efetivação ocorrer de forma mais significativa ante os desafios escolares. Fazem-se necessários, porquanto, a articulação e o empenho dos atores a serviço do trabalho pedagógico dos alunos com NEE a fim da promoção de um plano educacional potencialmente inclusivo e circunscrito dentro de um programa curricular.

Basil (2004) reafirma a defesa de que “a educação do aluno com PC terá de ser sempre um trabalho em equipe, na qual o professor atue em estreita relação com outros profissionais, entre os quais encontraremos quase sempre o fisioterapeuta e o logopedista (p. 224)”. Mesmo sem contar com profissionais com os quais nosso estudante não tem assistência, recorreremos àqueles disponíveis à sua assistência na escola.

Com relação ao ensino da matemática e a criança com deficiência física temos ciência que este “requer ações pedagógicas diferenciadas, e para isso a escola deve organizar seus espaços físicos e pensar na produção de materiais pedagógicos de acordo com as

especificidades da criança decorrentes de suas necessidades de comunicação e motora (BRASIL, 2014a, p. 25)”.

Tomando como referência o planejamento curricular anual, partimos para a produção do plano educacional individualizado (PEI) da criança. Nesse novo plano consideramos o conteúdo (objeto do conhecimento) previsto para a turma, as possíveis adaptações e flexibilizações possíveis para possibilitar experiências de modo a contemplar as demandas de aprendizagem da criança com NEE. Vale ressaltar a máxima importância dos professores e profissionais envolvidos junto ao aluno com deficiência para que a prática pedagógica se estruture progressivamente de modo acessível e acolhedor a todos os alunos, inclusive, considerando aqueles reconhecidos como público-alvo da Educação Especial como pontos de referência em adequação.

A articulação e o planejamento são indispensáveis e funcionam como eixos basilares da ação pedagógica, sendo fatores decisivos até para a idealização de um PEI. Entendemos este, conforme Glat et al (2012) como

um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos (p 84).

Ao passo que também corroboramos com a compreensão de Pereira (2014), que, em seu estudo, define o PEI como

[...] um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado coletivamente, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Ele contempla respostas educacionais fundamentais para o sucesso das ações dos docentes nas salas de aula, e ainda se caracteriza como instrumento norteador do ensino e aprendizagem do aluno (p. 19).

Em ambas as conceituações temos a ênfase de um instrumento de planejamento com avaliação contínua que propõe, prevê e acompanha o desenvolvimento escolar da criança com deficiência na escola. E, apesar de se apresentar com aparência personalizada, é um plano que deve estar circunscrito no planejamento escolar sem lançar mão de novos conteúdos, uma vez que estes devem coadunar com a proposta curricular da instituição, sendo de responsabilidade dos professores da turma e demais profissionais colaboradores do educando (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Em se tratando da estrutura organizacional da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, os professores dos níveis Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), além

do Ensino Médio possuem, desde 2016, a colaboração de professores de Educação Especial³, profissionais licenciados em Pedagogia que assistem, acompanham e mediam a vida escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. São estes os articuladores dos profissionais docentes de sala de aula, compreendidos como professores regentes, e mobilizadores das articulações pedagógicas favorecedoras de uma reestruturação no ensino que possa acolher a aprendizagem de todos os educandos, em sua diversidade, inseridos na sala de aula regular.

Em face dessa estrutura pessoal, torna-se imperativo, pois, garantir ações com acessibilidade curricular e cada vez mais inclusivas, do ponto de vista da adequação do trabalho tradicional já praticado para a contemplação de todos os estudantes, de modo a ensinar a todos oferecer oportunidades de aprendizagem cada vez mais semelhantes.

Tabela 2 – Recorte do PEI no planejamento de conteúdos bimestrais no componente curricular matemática do 3º ano do Ensino Fundamental.

	Conteúdos para a turma	Conteúdos para o aluno com NEE
MATEMÁTICA	<p>Números e operações - Multiplicação, multiplicação por decomposição.</p> <p>Grandezas e medidas - Medidas de comprimento: o metro; Medida de capacidade: o litro.</p> <p>Espaço e forma/Geometria: Figuras geométricas (cubo, paralelepípedo, pirâmide, cilindro, cone e esfera); faces, vértices e arestas.</p>	<p>Números e operações - sistema de numeração decimal (contagem de 1 a 10); mensurando quantidades (quantificar e agrupar) – campo de operações aditivas; Comparação e ordenamento.</p> <p>Grandezas e medidas - medindo massa e capacidade.</p> <p>Espaço e forma/Geometria: Figuras geométricas (cubo, paralelepípedo, pirâmide, cilindro, cone e esfera); faces, vértices e arestas.</p>

Fonte: Produzido pelo autor.

Disposto o excerto acima, no qual exemplificamos o tratamento curricular dado ao planejamento anual já previsto, evidenciamos uma base fixa com eixos e conteúdos, dando um direcionamento que não se distancia do plano regular, atentando a especificidades de aprendizagem da criança na transposição do plano pro nível individual do educando com NEE, como no caso do tratamento do eixo *números*.

Uma vez que o educando não domina, nem reconhece a base numérica e possui condições para a apropriação desse conhecimento naquele momento, precisávamos atentar a suas dificuldades ante o ensino de conteúdo do campo multiplicativo, no qual as experiências não ajudariam a enriquecer seu entendimento numérico caso optássemos por nos debruçar apenas sobre a multiplicação e a decomposição de seus fatores. Ao nos apoiarmos ao

³ Profissionais de apoio previsto na Nota Técnica 19/2010/ MEC/SEESP/GAB (BRASIL, 2010) e resolução 03/2016 CEE/CEB/RN, inciso I (CEE, 2016).

princípio do desenho universal, reforçamos nosso propósito de compromisso pela educação inclusiva sem exclusão curricular, currículo paralelo ou qualquer modalidade que afaste o estudante das experiências comuns de seu grupo, sem deixar de assistir às suas dificuldades primárias para que possa continuar aprendendo. Neste caso, dada a situação, fazia-se necessário uma imersão no conteúdo comum, partindo para uma abordagem com números e operações que cuidassem da emergência de aprendizado do estudante.

A ideia orientada pelo desenho universal (DU) estimula a criação de situações de aprendizagem que privilegiam a apropriação de saberes, em termos de atitudes, habilidades e conceitos pelo maior número possível de estudantes, permitindo um acesso maior à educação escolar. Com seu princípio inclusivo de modo universal, isto é, propondo modificações que atendam a todos, o DU torna-se um conceito agregador ao fazer pedagógico. Em definição:

O desenho inclusivo ou universal pode ser conceituado como um conjunto de ideias, procedimentos e práticas geradores de espaços, ambientes, serviços, produtos e tecnologias acessíveis, utilizáveis de forma igualitária, segura e autônoma por todas as pessoas, na maior extensão possível, independentemente de suas capacidades, habilidades e medidas antropométricas, e sem que tenham que ser adaptados ou readaptados especificamente para cada um (CORREIA & CORREIA (no prelo) *apud* NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010).

Dessa forma, esta ideia chama atenção para a reflexão para uma ação pedagógica conscientizada, acolhendo esse conceito advindo do design como ferramenta que pode fundamentar à prática, de tal forma que hoje já orienta a normatização de alguns trabalhos em sociedade, como já garantido por preceitos que orientam normas técnicas e, até mesmo, o Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2016), que o aponta como princípio que apoia a acessibilidade, junto com recursos de tecnologia assistiva que se fizerem necessários. Não se trata de apenas buscar adaptações ou adequações, é uma questão de promover o ensino regular mais inclusivo, de fato, com o propósito de acolher a toda diferença.

Em consonância com essa perspectiva, Kranz e Magalhães (2017) defendem a ideia de currículo para todos a partir do desenho universal pedagógico (DUP), garantindo uma mediação que alcance todo o corpo discente. Estas aprofundam a defesa de uma estruturação pedagógica coerente com os preceitos inclusivos tendo como base o DUP, sugerindo situações possíveis, dado o tratamento universal:

O DUP tem alguns princípios baseados na psicologia histórico-cultural: recursos pedagógicos **acessíveis a todos**, na maior extensão possível; participação de **todos os alunos na mesma atividade**; colaboração, interação e discussão **envolvendo todos os alunos**; problematização e desafios com vistas ao desenvolvimento da criatividade e à aprendizagem; linguagem oral e escrita como mediadores

fundamentais; participação e intervenções do professor como o adulto experiente e responsável pela mediação pedagógica (KRANZ & MAGALHÃES, 2017, p. 185, grifos meus).

Assumir uma conduta inclusiva e responsável com a aprendizagem de todos os alunos implica, pois, a consciência de pensar para não depender de adaptações ou adequações de modo a mediar experiências de aprendizagem comum a todo grupo. Se partirmos do pressuposto vigotskyano, precisamos de mais articulação e aprimoramento da prática de modo permitir que esses estudantes com NEE possam aprender de forma colaborativa com os demais, aproveitando aquelas parcerias mais produtivas e experientes, potencializando interações e mediações, sempre que necessário, amparados pela ideia de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1998), aproximando habilidades já apropriadas daqueles que já dominam o conhecimento, com aquele que ainda está se apropriando, tendo como base seus saberes prévios. E os adultos, sejam professores titulares, de Educação Especial ou auxiliares, potencializam suas ações enquanto mediadores de referência da jornada escolar de crianças e adolescentes.

DISCUTINDO AS PRÁTICAS: ACESSO E VIVÊNCIAS COMUNS

Ao compreendermos que a prática deve se orientar sempre que possível pelo princípio do DU, o planejamento e o ensino de um componente curricular como a matemática precisa considerar os objetos do conhecimento, as experiências a serem proporcionadas e os sujeitos de aprendizagem para que a dinâmica de ensino acolha todas as formas de aprender dos alunos.

Se temos como propósito mediar a aprendizagem de um conteúdo cuja unidade temática seja *grandezas e medidas*, a experiência torna-se a chave facilitadora da ação pedagógica que vai ser empreendida. Se o recurso de apoio for o livro didático, é imperativo expandir-se dele para a situação concreta e aplicada do que se pretende ensinar, como no caso abaixo.

Imagens 1 e 2 – Experiência da aula de medidas de comprimento.



Fonte: Arquivos do autor.

A aplicabilidade de alguns conteúdos, como medidas de comprimento, são passíveis de se relacionar com uma situação prática, levando em conta o desenvolvimento de habilidades como: I) conhecer instrumentos de medida; II) reconhecer os usos sociais destes; 3) realizar medições com as ferramentas usuais para medir objetos e espaços e assim, inserindo novos desafios progressivamente. Além dos exemplos casuais elencados pelas situações problematizadas pelo livro didático, o reconhecimento do problema e sua manutenção também dialogam com experiências que ajudam os escolares a compreender a função social do objeto de aprendizagem e como sua utilidade pode ajudar em situações extraescolares.

Na atividade envolvendo tal conteúdo, é possível que tanto as crianças da turma sem NEE, como aquela com sua necessidade específica de aprendizagem se envolvam com o objeto de conhecimento e exercitem a manutenção daquilo que está em processo, se apropriando de um conhecimento matemático à sua maneira, porém, sempre como partícipes da mesma experiência pedagógica. Com a situação a seguir acontece da mesma forma: o encaminhamento dado pela professora regente em sua aula, possibilita o encontro de nosso educando com ECNP junto ao objeto central de aprendizagem daquele bloco, agora dentro do ensino de medidas de capacidade.

Imagens 3 e 4 – Manuseio de materiais em aula sobre medida de volume.



Fonte: Arquivos do autor.

Como a intervenção dos professores, a criança interage com os dispositivos culturais com os quais nos apropriamos de seus usos, fazendo uso crítico e eficiente destes. Além de que, à medida que o ato de medir, mensurar e comparar faz parte da aplicação do conhecimento no campo matemática, a criança com ECNP, mesmo sem conseguir precisar ou determinar uma medida está interagindo e exercitando o pensamento matemático. Observemos que

O ato de medir está presente em diversas atividades do nosso cotidiano e, desde muito cedo, as crianças vivenciam situações em que é necessário medir. Ao dizer que um objeto é maior que outro, que um copo está cheio de suco, que faltam cinco dias para uma festa de aniversário ou que o cachorro de estimação pesa 6 quilos, a criança está estabelecendo relações entre as grandezas envolvidas e fazendo o uso de expressões que informam as suas medidas. Na interação com diversos objetos e rótulos de produtos, a criança, mesmo que ainda não saiba ler, também tem contato com informações relacionadas a medidas (BRASIL, 2014b, p. 18).

Refletindo sobre o destaque da ação, é perceptível a possibilidade de integrar objetivos e habilidades que atendam o grupo em sua heterogeneidade, enquanto se atenta a questões individuais de aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial. Seja medindo volume, massa ou comprimento, a individualização do atendimento ao educando com NEE caberá sempre que possível num plano de ensino agregador e facilitador de mais de uma possibilidade de aprendizagem. Tomamos o exemplo da abordagem com medidas de massa, em que a percepção visual não era o suficiente para a diferenciação do peso dos objetos. Então, para além do conhecimento dos instrumentos de medida de massa e valores numéricos, era necessário discriminar maior e menor peso, que para nosso estudante, a leitura de valores não o esclarecia para eleger o que pesa mais daquilo que pesa menos. Optamos, pois, para o exercício de comparação de pesos a partir de um aparato em que a própria criança pudesse reconhecer pesos e diferenças.

Imagens 5 e 6 – Experiência da aula de medidas de massa.



Fonte: Arquivos do autor.

Munidos de um cabo e duas sacolas, improvisadamente, arranjadas junto a este, oportunizamos a experiência de medir aquilo que pesa mais. Dessa forma, a criança entrou em contato com um artefato cultural socialmente utilizado a uma prática ao experimentar seu uso corriqueiro a partir de uma situação organizada. Temos, portanto, mais uma inserção dentro de uma abordagem com conteúdos comuns à turma, com uma condução que permite todos os alunos se apropriarem de uma função das medidas, elaborando conhecimento mediante à prática que fora proporcionada.

Mais uma vez, podemos ressaltar que nas experiências possibilitamos à criança uma interação direta com objetos de conhecimento mediada pelos adultos orientadores (professores) e colegas (companheiros de aprendizagem). É válido mencionar, também, que a experiência do ensino de conteúdos não se encerre nela mesma. Os saberes matemáticos, além de exercitados, precisam ser comunicados, registrados, refletindo o pensar sobre os objetos e situações, pois, “em matemática, a comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construir um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática (CÂNDIDO, 2001, p. 15)”, nesse caso somos postos a pensar sobre o registro do que se propõe, além de avaliar as condições responsivas de nosso educando a fim de potencializarmos sua forma de registro a partir da mediação de suas respostas, seja pela via da confirmação, do apontamento ou das escolhas dispostas, estimulando a interação que se faz necessária nesse processo.

De acordo com nosso caso, com um aluno que intelectualmente não possui difunções ou comprometimento cognitivo, a exploração do registro pós-atividade ajuda a formalizar a tarefa, somando-se à atividade prática um instrumento que serve à avaliação dessa aprendizagem. Portanto, a articulação precisa envolver o planejamento inicial, as

flexibilizações para acolher a diversidade e aplicação prática da aula proposta, garantindo à responsividade do aluno em todos os momentos pedagógicos.

Com relação a unidade temática geometria, não discorreremos sobre sua abordagem, uma vez que aqui buscamos apresentar ações que ajudem o educando a alargar seus conhecimentos matemáticos, reforçando seu processo de alfabetização e letramento matemáticos, visto que o reconhecimento de figuras e formas, pelo apelo visual, era bem reconhecido por este.

O conhecimento de número segundo Kamii (1990) vem de uma relação criada mentalmente (p. 25), é resultado de um processo que se constrói da relação do aprendiz com o conhecimento e torna-se internalizada à medida que a criança progride. E, como percebemos pela apropriação de saberes referente a formas geométricas, “os conhecimentos matemáticos não passam em bloco de um nível perceptual a um nível conceitual, mas são construídos gradualmente, atravessando momentos sucessivos de avanço e retrocesso (DUHALDE, 1997, p. 75)”. Assim, ao abordarmos conteúdos de uma unidade temática que não esteja relacionada diretamente com números, mobilizamos a ação junto ao conhecimento, favorecendo, da mesma forma, o amadurecimento de ideias sobre o que venha a ser o próprio número, também compreendido como medida de quantidades contínuas (idem, p. 83), então o número se encontra nas formas de medição, comparações e valorações para diferenciar produtos.

A criança não deixa de interagir com números ao estudar medidas, ela trata dos números numa modalidade diferenciada circunscrita dentro de novas situações e problemas. Contar com o ábaco, por exemplo, se difere de medir, embora ambas calculem e mensurem grandezas, sejam em unidades do sistema de numeração decimal, sejam em medidas que estimam maior, menor, comprido, curto, pequeno, grande, maneiro ou pesado.

Imagens 7 e 8 – Calculando unidades com o ábaco aberto.



Fonte: Arquivos do autor.

Quando o assunto é *números*, estamos diante de uma atividade fundamental em que a dificuldade de nosso aluno era maior. Este os conhecia em sua maioria, mas não associava a quantidades ou demonstrava reconhecer sua ordem cardinal e contar em sequência, como já exposto anteriormente. Apesar de ser uma prática social, a contagem dos números que aprendemos com os adultos desde cedo não é uma realidade a toda criança com NEE. Enquanto mediadas pela família, as crianças com NEE que demoram a adentrar a escola dependem apenas desses parceiros de vida como facilitadores de conhecimentos sociais sobre o mundo. Nosso educando, que só ingressou na escola no Ensino Fundamental, carrega algumas lacunas, inclusive, de artefatos sociais aos quais nunca se aproximou, ou lhe foi possibilitado o acesso, como o caso de uma balança de supermercado representada em seu livro didático.

Ante o desafio de acolher e de amalgamar suas demandas ao currículo, acoplava-se logo outro a respeito de oportunizar saberes culturais que outras crianças carregam e aprendem informalmente. O jogo, então, desde o princípio tornou-se uma ferramenta suplementar ao ensino dos conteúdos comuns, dando condições para a criança exercitar saberes com os quais o currículo já não se aprofundava tanto: a sequência numérica básica e distinções de quantidades valoradas em unidades. O jogo trilha foi eleito, portanto, como o jogo de apoio a aprendizagem da criança em matemática. Jogado sempre em momentos livres da rotina o jogo produzido com um tabuleiro de cartolina e jogado com o auxílio de dado e tampinhas era o exercício com gosto de diversão da criança com o seu professor de Educação Especial ou com outro colega. A trilha facilita a contagem de unidades do dado e do percurso numerado, ajudando o aluno a elencar a informação numérica e se situar no trilhado do jogo. Com o jogo a criança brinca e vivencia situações de contagem sem se distanciar do movimento curricular de seu grupo de colegas.

Com a turma toda, jogamos o jogo “Nunca 10” sugerido pela formação continuada da professora titular no PNAIC. Este, por sua vez, jogado com todo o coletivo e vivenciado em grupos, exigindo colaboração e atenção entre os pares. A criança teve o apoio do professor de Educação Especial para contar a quantidade de pontos que fazia e organizar os dados em tabela. Por ser um jogo com dados, e, nessa situação, teve como base o material concreto, foi uma experiência de atenção na mediação para que se efetivasse como atividade proveitosa a todos. Com esse exercício lúdico, o educando com ECNP pode praticar habilidades matemáticas que, mesmo não estando no nível de seus demais colegas, executou provando sua participação nesta e a necessidade de usufruir em mais situações coletivas e acolhedoras ao seu nível de aprendizagem, corroborando à premissa do desenho universal.

Por último, o jogo “disco mágico”, também apresentado nos materiais de formação do PNAIC, foi abordado já no início do 4º ano enquanto se revisava a questão do sistema de numeração decimal e organizações do número de acordo com seu valor posicional. Com o disco mágico foi possível trabalhar a habilidade de reconhecimento e organização de números de acordo com sua posição no quadro valor de lugar, ao mesmo tempo em que nosso estudante com NEE praticava suas habilidades aprendidas no 3º ano.

Imagem 9 – Jogando disco mágico em grupo no pátio.



Fonte: Arquivo do autor.

Com o auxílio do professor de Educação Especial, a nova professora regente do grupo onde se encontra o estudante com deficiência pode reconhecer um exemplo de atitude responsiva à avaliação de capacidades anteriormente trabalhadas por todos eles. A colaboração entre esses atores do fazer pedagógico num novo momento de uma estrutura educacional da rede estadual do RN é essencial e fundamental para o aperfeiçoamento da prática pedagógica inclusiva e acolhedora de estudantes com NEE, construindo um fazer acessível e com adaptações curriculares que permeiam o currículo regular, mobilizando não só os profissionais envolvidos, como também colegas de turma.

O elo colaborativo entre professores, da parceria do professor generalista dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o de Educação Especial torna-se elemento chave dessa prática, na qual o fazer de um é apoiada pelo saber fazer do outro em busca de soluções pedagógicas que possam privilegiar os alunos e não os objetos de conhecimentos a serem levados até estes. Em se tratando dessa etapa da educação básica, assumida por pedagogos, a construção da prática em conjunto, pode ainda, auxiliar na elaboração de projetos de ensino inter e multidisciplinar quando se evidencia experiências de aprendizagem acessíveis e comuns na sala regular.

Embora existam contratempos e demandas especiais de cada necessidade educacional, é nessa etapa onde a alfabetização do sistema alfabético de nossa língua, da matemática e da cultura visual, no geral, podem ser exploradas e abordadas de forma mais integrada, estando garantidos todos os apoios necessários dessas aprendizagens.

Ressaltamos a importância das crianças com NEE frequentarem o atendimento educacional especializado, uma vez que este cuida da suplementação da educação regular oferecida pela escola e trabalha as habilidades em desenvolvimento da criança. O atendimento com profissionais do campo da saúde, sejam da fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional entre outros, reforçam também o desenvolvimento deste, principalmente em se tratando de um aluno com ECNP, no qual a comunicação e a interação por meio do corpo precisam ser trabalhadas para um melhor envolvimento deste na escola.

A interlucuação entre esses profissionais auxiliam as intervenções dos professores da escola reforçando adequações do estudante durante a mediação pedagógica e participação nas atividades tanto de sala de aula, quanto externas, como no caso das vivências em educação física. Aprender matemática, além do manejo de materiais manipuláveis e vivências coletivas, também deve se expandir para as relações do estudante entre seu corpo e espaço, e nós, enquanto escola, não podemos tornar suas experiências redutíveis, exigindo a busca, portanto, de apoio dos profissionais multidisciplinares que atendam nosso educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, iniciamos uma discussão a respeito de saberes pedagógicos inerentes à acolhida e ao trabalho educativo junto a um estudante com encefalopatia crônica não progressiva, a paralisia cerebral. Tecemos considerações a respeito da organização do ensino, reestruturação de um fazer na escola, apresentando experiências com o ensino da matemática, ao passo que defendemos uma perspectiva de inclusão curricular comum e possível.

É preciso ter a clareza entre os profissionais que atendam crianças público-alvo da Educação Especial, que estas possuem direitos a apoios educacionais que vão desde a assistência na sala comum para apoios externos a turma regular na qual o estudante com NEE é matriculado.

A adaptação curricular é uma necessidade para garantirmos direitos de aprendizagem, referendados por referenciais de currículo e políticas inclusivas nacionais, às crianças e adolescentes com condições de aprendizagem diferenciadas. Faz-se necessário que nós, professores, tenhamos a clareza de que os estudantes com NEE precisam estar inclusos

nas situações de ensino para que possam aprender, assim como os demais estudantes tem chance. Trabalhar sob essa premissa nos assegura de não retroceder à perspectiva inclusiva da Educação Especial enquanto modalidade que se integra e potencialmente efetiva-se na educação básica.

Para não nos afastarmos desse paradigma, somos implicados, enquanto professores de sala de aula, de apoio ou de atendimento educacional especializado, a mantermos essa rede colaborativa que apoie estudantes em seu desenvolvimento acadêmicos, visto que, à parte de outros entraves de acessibilidade que implicam ingresso e permanência na escola, nossas atitudes e saberes são os maiores apoios que nossos aprendizes podem ter. Para tanto, a adoção da orientação do desenho universal para o planejamento de ensino nos indica um parâmetro de acolhimento e participação de nossos estudantes com NEE.

O desenho universal pedagógico expande a ideia de molde único e flexibiliza as situações de aprendizagem para que não só uma atividade formal seja realizável, mas o processo de ensino como um todo possa ser mais amplo para alcançar esse público. Desse modo, aproximar os estudantes a dividirem experiências comuns com a matemática torna-se cada vez mais possível quando se efetivam colaborações dos professores envolvidos para que o contato com a linguagem e o conhecimento matemático sejam passíveis de apropriação por todos. Assim, como no caso do apoio ao nosso estudante com ECNP (paralisia cerebral), suas habilidades são aproveitadas, considerando seu nível de desenvolvimento, o currículo regular e as flexibilizações necessárias, focalizadas considerando vivências comuns em seu grupo.

REFERÊNCIAS

BASIL, Carmen. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais; vol. 3). p. 215-233.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 2 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Grandezas e Medidas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010.

CÂNDIDO, Patrícia T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-28.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Norte). **Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Natal, RN, 2016.

DUHALD, Maria Elena. Ao encontro da matemática. In: CUBERES, María Teresa González (Org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais: articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997. p. 73-94.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D.. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. , p. 75-92.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia M.; REDIG, Annie G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v.34. n.1, p.79-100, 2012.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 11.ed. Campinas: Papyrus, 1990.

KRANZ, Cláudia Rosana; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Práxis pedagógica e currículos inclusivos: reflexões acerca da constituição do professor e do desenho universal. In: NORONHA, Claudianny Amorim Noronha; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 177-194.

NUNES, Leila; NUNES SOBRINHO, Francisco. Acessibilidade. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Morena; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 269-279.

OLIVEIRA E; MACHADO, K. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 36-52.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PIRES, C.; BLANCO, L. M. V.; OLIVEIRA, M. C. Alunos com deficiência física e deficiências múltiplas em sala de aula: um novo contexto na sala de aula. In: GLAT. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 137-152.

SMITH, Deborah Deutsch. Deficiências físicas e necessidades de cuidados especiais de saúde. In: _____. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 260-295.

VIGOTSKY, L. S et al. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O IDEÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR ATRAVÉS DAS AULAS NOTURNAS NAS PROVÍNCIAS DE ALAGOAS E PARAHYBA DO NORTE

Suênya do Nascimento Costa ¹

RESUMO

Este artigo analisa a educação popular através das aulas públicas noturnas na Província da Parahyba do Norte e na Província de Alagoas na segunda metade do século XIX, período imperial brasileiro. Fazendo um entrelaçamento teórico metodológico da História da Educação e da História Política debruçando-se sobre os elementos que envolvem a educação que era destinada para as camadas pobres da sociedade, concluiu-se que o papel da educação popular nesse processo de consolidação do Estado Nação era entendido como mecanismo de normatização e bom funcionamento da sociedade atuando sob a perspectiva de formação e de moralização dos homens pobres, trabalhadores, crianças desvalidas e os ingênuos após a lei do ventre livre. Assim, considerando as aulas noturnas um *locus* de controle social estabelecido por meio da educação voltada para o trabalho e pela necessidade de ‘civilização’ e ‘regeneração’ do povo através da difusão dos valores morais.

Palavras-chave: aulas noturnas, educação popular, história da educação, século XIX.

INTRODUÇÃO

Pretende-se analisar nesse artigo a educação popular através das aulas públicas primárias realizadas no âmbito das aulas noturnas na Província da Parahyba do Norte e na Província de Alagoas no período imperial brasileiro buscando apreender em quais condições os sujeitos desfavorecidos pela condição social, parte significativa da população dessas províncias no século XIX, tiveram acesso ao universo das letras por meio de uma educação oferecida pelo Estado provincial.

Nesse sentido, busca-se demonstrar, através dos documentos do período, em como a educação voltada para a população pobre, tinha a finalidade de prevenir males futuros e esteve profundamente associada à formação profissional e moral como ferramenta para moldar e controlar o povo.

Desdobramentos derivados de pesquisas nas últimas décadas a respeito do processo de escolarização e em como o século XIX tem sido objeto de estudo dentro da historiografia da

¹ Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, suenyacosta@outlook.com.

educação brasileira, justificam o presente artigo.² Segundo Veiga (2008), a história da educação está sendo entendida como campo de investigações que dá visibilidade a diferentes objetos como a escola, o professor, os alunos, os materiais escolares, entre outros, uma vez que é necessária a atenção aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que produzem tais objetos como sendo pertencentes à história cultural, política, econômica e social. (VEIGA, 2008).

Considera-se a importância dessa temática ao sugerir que as pesquisas em História da Educação devem servir para buscar revelar como os indivíduos e/ou grupos, numa determinada época, projetaram e experimentaram os processos educativos, como eles conseguiram - ou não - resolver os dilemas de suas épocas e quais argumentos utilizavam para justificar suas ideias e ações.

A educação que era destinada para as camadas pobres da sociedade constituiu-se em uma preocupação das elites após a emancipação política do Brasil. Nesse caso, o papel da educação nesse processo de consolidação do Estado era entendido como mecanismo de normatização e bom funcionamento da sociedade atuando sob a perspectiva de formação e de moralização dos homens pobres desvalidos. (BEZERRA; FERREIRA; KULESZA, 2008).

Assim, considerando a importância dada a instrução como uma forma de difundir as letras e a cultura, ao apresentar a população pobre como parte significativa do contingente populacional, busca-se indicar ser essa população a que ocuparia as aulas noturnas na Província da Parahyba do Norte e das Alagoas a partir das ideias defendidas pela elite intelectual e política que indicavam os debates acerca da instrução primária nas referidas províncias.

METODOLOGIA

A partir da ideia de se pensar o lugar do político e da política no momento de desenvolvimento da escolarização, em específico, no século XIX, Veiga (2008) atenta para o fato de que a escola é um problema também do campo político. Isso faz com que seja possível

² Este texto é um desdobramento de pesquisas realizadas pela autora ao longo de sua experiência acadêmica e em grupos de pesquisa tais como o Histedbr GT Paraíba e o Gheno – Grupo de Pesquisa História da educação no Nordeste Oitocentista, ambos vinculados ao diretório do CNPq; Este artigo também é derivado da dissertação de mestrado intitulada ‘As ideias educacionais e políticas de Silvino Elvídio Carneiro da Cunha na província da Parahyba do Norte (1874 - 1876)’, defendida em 2017 no Programa de Pós Graduação em Educação, linha de pesquisa História da Educação, na Universidade Federal da Paraíba e que contou com financiamento da Capes.

um entrelaçamento da História da Educação e da História Política debruçando-se sobre os elementos que envolvem as estruturas do Estado.

A metodologia de análise proposta pela nova história política permite-nos perceber nos documentos informações que não se limitam ao fator econômico, ou seja, ela perpassa dentro de uma dinâmica global que envolve também a realidade social. E, sendo ela um campo mutável através do tempo e do espaço, pode expandir-se ou contrair-se, incorporar ou eliminar temas, sem cair no erro de privilegiar e também sem banalizar os acontecimentos políticos ou culturais, bem como traz a compreensão dos intelectuais enquanto agentes sociais que intervêm no processo histórico de sua época. (COSTA, 2017).

Ou seja, analisar as interações sociais desses sujeitos à uma sociedade proveniente do capital mundial, considerando aqui a escravidão e suas implicações sociais e culturais, que formou as elites da época. Assim, a análise para ser coerente com a teoria proposta revisitou documentos há muito analisados com a intenção de construir esta narrativa considerando não apenas os discursos e relatórios do presidente da Província da Parahyba do Norte e da província das Alagoas, Silvino Elvidio Carneiro da Cunha³, e dos relatórios de diretores da instrução pública como significativos de falas oficiais que defendiam a instrução primária como medida de civilização de uma parcela de pessoas.

Mas, também, procura-se, aqui, perceber essas medidas considerando as aulas noturnas enquanto *locus* cujo controle social era estabelecido por meio da educação voltada para o trabalho e pela necessidade de ‘civilização’ e ‘regeneração’ do povo através da difusão dos valores morais.

As fontes utilizadas para construção da narrativa foram o conjunto de leis e regulamentos da instrução pública, os relatórios dos presidentes da Província sobre a instrução pública primária, bem como a bibliografia disponível referente à história da educação. Para melhor organização, este texto encontra-se dividido, para além da introdução, em duas sessões: no primeiro momento é apresentada a organização social das Províncias no período estudado. Em seguida, discute-se a organização da instrução pública primária considerando o

³ Silvino Elvídio Carneiro da Cunha (1831 – 1892) presidiu as províncias da Parahyba do Norte, do Rio Grande do Norte (1870-1871), das Alagoas (1873) e do Maranhão (1873). Posteriormente conhecido como o Barão de Abiahy - título honorífico que lhe foi concedido ao final do Império. Para maior conhecimento biográfico, assim como da atuação política e educacional desse sujeito, ver dissertação de mestrado: *As ideias educacionais e políticas de Silvino Elvídio Carneiro da Cunha na província da Parahyba do Norte (1874 - 1876)* – defendida pela autora, Suenya do Nascimento Costa, no Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ideal pensado e difundido pelos intelectuais e gestores da época e a escolarização destinada aos pobres e filhos de escravizados através das aulas noturnas oferecidas nas Províncias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O império e as províncias do Brasil no século XIX

O período de emancipação política no Brasil, instaurada com a Independência em 1822, foi resultado de diversos segmentos da sociedade na busca de uma nova organização político-administrativa que melhor pudesse promover a construção de um novo estado. Havia, no entanto, um elo, um consenso, entre os segmentos políticos e econômicos do Brasil naquele momento e que se estendeu por todo período imperial que era o desejo de proteger os elementos que constituíam uma economia baseada na agricultura de exportação, tanto para mercados regionais internos como internacionais. A base dessa exportação fundamentava-se na escravidão que servia os modos de produção e viabilizava a circulação dessa produção. (GOUVÊA, 2008).

Na segunda metade do século XIX, ocorreu na sociedade brasileira algumas transformações de âmbito social, educacional e político. Essas transformações, sobretudo a partir da década de 1870, traziam consigo uma nova reorganização política vislumbrando a República, enfim, novas questões, embates políticos e ideológicos que culminaram com a inserção do país na cena moderna junto com a ascensão progressiva dos liberais no cenário político.

As disputas políticas nesse período foram marcadas por dois grupos que buscavam organizar os serviços públicos de acordo com os seus ideais. Os partidos Conservador e Liberal estiveram presentes na busca pelo poder nas Províncias durante todo o período estudado. As filiações partidárias faz-se compreender os posicionamentos de determinados sujeitos e a elucidar questões em relação a temas centrais da formação do Estado como a instrução e escolarização. Dessa forma, considera-se que

[...] liberais e conservadores e a disputa entre eles pelo controle e direção dos rumos políticos marcaram a história do Império, em especial os anos após a independência até as duas primeiras décadas da segunda metade do século dezenove. A unidade nacional, a propriedade, a escravidão e a ordem social foram defendidas por esses dois grupos para essa consolidação. (ANANIAS, 2010, p.38).

Percebe-se que a segunda metade do século XIX apresentava sintomas de crise em diversos aspectos: a seca, graves epidemias tais como a febre amarela, sarampo e cólera-morbo, varíola, declínio da produção açucareira, a transição do trabalho escravo para o livre,

entre outras situações que “[...] compunham um panorama considerado de crise e não de prosperidade, conforme se anunciara num quadro geral da situação do País.” (ANANIAS; SILVA, 2011, p.122).

A produção econômica das províncias do norte a partir da segunda metade do Oitocentos “[...] caminhava para transformações nas suas formas de produção, foi um período de reativação da produção açucareira e da montagem de uma inicial indústria têxtil, embora convivendo com flutuações econômicas e períodos de estagnação”. (MARIANO. S, 2015, p. 179).

Essa conjuntura suscitou discussões a favor de um ideal de progresso e de modernidade, servindo de paradigma para que as elites políticas e intelectuais fundamentassem seus pensamentos dando respaldo às suas ideias e projetos de Nação. As divergências de ideais fizeram parte da busca pelo poder conformando as tentativas de organização da escolarização numa sociedade escravocrata que tentava se afirmar como Nação.

No recorte temporal aqui proposto, o contexto era caracterizado por uma sociedade de base patriarcal e escravocrata, assim como pelas disputas políticas entre as lideranças locais. Além disso, destaca-se que nesse cenário, “foi difundida a crença na instrução pública como força propulsora para a construção de uma sociedade civilizada, inserida nos moldes da modernidade”. (ARAÚJO, 2014, p. 175).

Este período também foi marcado pelo fim do tráfico escravo no ano de 1850 que contribuiu com a diminuição do número de cativos nas Províncias, estimulando o uso da mão de obra do homem livre e pobre. Em todo Império brasileiro a população escravizada dava lugar à população livre e pobre desde o final do século XVIII, como afirmou Ariane Sá (2005), ao considerar que na província paraibana,

[...] os homens livres pobres somavam quase a metade da população brasileira estimada em 3 milhões de habitantes no final do século XVIII. De várias origens sociais e matizes, eram negros libertos, brancos, índios e os miscigenados mulatos, cafuzos e mamelucos. (SÁ, 2005, p. 57).

Esse movimento se estendeu por todo o século XIX e, de acordo com a autora, o declínio da escravidão reforçou a utilização do homem livre pobre em todos os setores da economia, pois, “[...]como em todo o Norte, o morador-agregado foi a relação de trabalho mais utilizada, acompanhada pelo assalariamento e pela ampliação do sistema de parceria. (SÁ, 2005, p. 77).

Um número cada vez maior de homens livres e pobres circulava nas Províncias e o intuito era transformá-los em trabalhadores disciplinados. O decréscimo da população escravizada dava lugar a uma mão de obra livre e pobre. De acordo com Rocha

[...] os indivíduos livres pobres devem ter sido fundamentais para o desenvolvimento dessas atividades agrícolas e de funções não-agrícolas da província, visto que eles, ao longo do Oitocentos, passaram a compor a maior parte da população, enquanto o número de escravos diminuía a cada década rumo ao fim da escravidão. (ROCHA, 2009, p.113).

No censo realizado em 1872, em todo império brasileiro, indicou uma quantidade significativa de trabalhadores cujas profissões eram tipicamente urbanas e outras, ainda, associadas as atividades camponesas. Estas pessoas, aqui denominadas pobres, ocupavam ofícios na sociedade como pescadores, criados, jornaleiros, manufatureiros, fabricantes, comerciantes, guarda-livros, caixeiros, costureiras, lavradores, agricultores contestando, muitas vezes, os relatos dos presidentes de Províncias que associavam a pobreza à vagabundagem e à ociosidade.

Para a elite intelectual da época, a educação seria o melhor meio para civilizar as crianças e jovens que se encontravam em estado de pobreza, portanto, a ideia de educação deveria estar acoplada na pretensão de transformar crianças desvalidas e adultos pobres sem instrução em cidadãos civilizados, úteis ao Estado.

Como veremos a seguir, nos relatórios de presidentes de província podemos verificar a preocupação por uma instrução elementar, muitas vezes denominada de educação popular, em que as aulas noturnas passaram a simbolizar investimentos numa educação sintonizada no ensino pragmático, capaz de formar sujeitos úteis para aquele projeto no qual se pretendia.

Educação popular e aulas noturnas e instrução para os ingênuos

Uma das alternativas encontradas para prover à instrução popular a essa camada da sociedade diz respeito às aulas noturnas. Há indícios na documentação pesquisada de que a criação das escolas noturnas foi uma realidade percebida na Província da Parahyba a partir da década de 1870.

E, de acordo com as fontes oficiais, existia na capital da Província paraibana uma aula noturna que atendia os meninos pobres juntamente com adultos trabalhadores e que foi considerada como útil e civilizadora, mais uma vez remetendo à instrução a ideia de civilização.

Entendo também ser de grande vantagem o estabelecimento de escolas nocturnas nas cidades de Mamanguape, Areia, Campina-Grande, Pombal e Souza. **O eloquente exemplo que nos oferece a desta capital, onde pais de família, artistas, empregados públicos, jornaleiros, etc, em grande numero e de envolta com meninos pobres, procuram instruir-se, nos deve incitar no desenvolvimento de tão útil e civilisadora instituição.** E se não nós é permitido estendel-a por toda a província, ao menos dotemos com ella os centros mais populosos do interior. Estou convencido mesmo de que para algumas localidades deveriam as aulas nocturnas ser preferidas ás diárias. Suscito porem, apenas a idéia, sujeitando-a á melhor estudo. (PARAHYBA DO NORTE, Província. Falla..., 1871, p. 16, grifos meus)⁴.

Um dos grandes intérpretes da história da educação e hoje fonte inevitável, José Baptista de Mello evidencia o seu entusiasmo a respeito do ensino noturno para uma determinada parcela da população. Na obra o autor descreve que no governo de Carneiro da Cunha “foram instalados os primeiros cursos noturnos destinados à instrução de adultos.” (MELLO,1956 [1936], p.52). Afirma, ainda, o historiador:

O princípio da igualdade da lei que a Constituição outorgou, a necessidade da difusão do ensino por todas as classes da sociedade provam exuberantemente, a instituição do ensino noturno, quando grande parte da população não pode, por circunstâncias peculiares, gozar do ensino diurno, como os operários, artistas que de dia empregam-se no trabalho donde tiram a sua subsistência. (MELLO,1956 [1936], p. 58).

Nos relatórios presidenciais pesquisados, é possível corroborar com esta afirmação de Mello, visto que o presidente Carneiro da Cunha confirma a criação dessas escolas noturnas na capital e outras pelo interior da província, como podemos perceber no relatório de 7 de agosto de 1874:

Por acto de 24 de fevereiro deste anno criei nesta capital 6 cadeiras, sendo 4 do sexo masculino, e 2 do feminino. D’aquellas, **2 d’aula nocturna**, que foram inauguradas com toda solenidade no dia 3 de maio ultimo[...] além destas há ainda as **aulas nocturnas** do sexo masculino das cidades de Campina Grande e Mamanguape, e povoação da Bahia da Traição, as quaes são frequentadas por 76 alumnos. (PARAHYBA DO NORTE, Província da, Relatório, 1874, p.29. Grifos meus)

Dessa forma, várias aulas noturnas foram criadas com intuito de promover os rudimentos da leitura, escrita e aritmética básica das quatro operações para as camadas mais amplas da sociedade. Assim, vimos que

A educação popular no Império se constituiu uma preocupação cujas iniciativas foram geradas a partir das elites que após a emancipação política do Brasil houve uma preocupação com a formação do Estado Nação com

⁴ Adotar-se-á a grafia da época nas citações.

destaque para o papel da educação nesse processo, como mecanismo do estabelecimento da normatização e bom funcionamento da sociedade. (COSTA, 2007, p. 40).

A documentação nos apresenta de maneira quantificada o número de cadeiras criadas e de aulas noturnas assim como a frequência de alunos nessas aulas da província da Parahyba do Norte.

Em virtude de leis provinciaes, votadas em vossa ultima sessão, foram criadas 8 cadeiras do sexo masculino nas povoações de Jericó, Moreno, S. José de Misericordia, Pombas, S, Thomé, Caraúbas, Bodocongó e Riachão do Bacamarte e 4 do sexo feminino nas povoações de Santa Rita, Araruna, Araçagy e Alagoa do Monteiro, ao todo 12 cadeiras. D'ahi vereis que durante a minha administração forão criadas mais 20 aulas d'instrucção primária, sendo 14 do sexo masculino, e 6 do feminino, elevando-se o numero das cadeiras actualmente a 130, á saber 93 do sexo masculino, e 37 do feminino.[...]A frequencia de todas as cadeiras é de 3303 alumnos, sendo 2363 do sexo masculino, **inclusive os das aulas nocturnas**, e 940 do sexo feminino. (PARAHYBA DO NORTE, Província da, Relatório, 1874, p. 29. Grifos meus).

A documentação nos apresenta de maneira quantificada o número de cadeiras criadas e de aulas noturnas assim como a frequência de alunos nessas aulas da província da Parahyba do Norte.

Em virtude de leis provinciaes, votadas em vossa ultima sessão, foram criadas 8 cadeiras do sexo masculino nas povoações de Jericó, Moreno, S. José de Misericordia, Pombas, S, Thomé, Caraúbas, Bodocongó e Riachão do Bacamarte e 4 do sexo feminino nas povoações de Santa Rita, Araruna, Araçagy e Alagoa do Monteiro, ao todo 12 cadeiras. D'ahi vereis que durante a minha administração forão criadas mais 20 aulas d'instrucção primária, sendo 14 do sexo masculino, e 6 do feminino, elevando-se o numero das cadeiras actualmente a 130, á saber 93 do sexo masculino, e 37 do feminino.[...] A frequencia de todas as cadeiras é de 3303 alumnos, sendo 2363 do sexo masculino, **inclusive os das aulas nocturnas**, e 940 do sexo feminino. (PARAHYBA DO NORTE, Província da, Relatório, 1874, p. 29. Grifo meu).

O regulamento nº 30 de 7 de Dezembro de 1883, em seu artigo 14, mencionou a criação de escolas noturnas pelo presidente de província sempre que este achar conveniente. Segue o trecho do documento:

Art. 14º Poderá o prezidente da província, quando julgar conveniente, crear no termo da capital e em outras quasquer da provincia, escolas nocturnas.
§ Unico- Estas escolas serão regidas, mediante uma gratificação razoavel, por algum dos professores públicos da localidade designado pelo prezidente da Provincia sob indicação da directoria geral da instrucção pública. (LEIS E REGULAMENTOS..., 1883 [2004], paginação irregular).

Diante do exposto, percebemos as escolas noturnas como uma alternativa para escolarização da população pobre na Província paraibana defendida e institucionalizada a partir da década de 1870 e que se estendeu nos anos seguintes com a promulgação da lei acima citada, em 1883.

Desse modo, a educação popular nos moldes dos ideais liberais de educação do Brasil Império consistia, segundo Paiva (1973, p.46) “uma educação destinada às chamadas camadas populares da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para desvalidos”.

Para a autora, a educação popular expandiu-se a partir da década de 1870, período em que começaram a aumentar as preocupações com a instrução elementar, desempenhando um papel nas lutas políticas que antecedem a proclamação da República.

Importante ressaltar que a educação popular no Brasil se deu de forma muito desigual. Algumas regiões tinham condições mais adequadas de se promover uma educação popular satisfatória. Isso foi atribuído ao deslocamento do eixo econômico para o sul do país, após o declínio da produção na agricultura da parte norte do Brasil. Com o fim do tráfico negreiro, a produção substituída pelo café passou a desempenhar um papel importante na economia que deslocou-se para o centro-sul do país.

Posteriormente, o fator da imigração contribuiu para o progresso econômico promovendo condições mais adequadas para a propagação de uma instrução voltada à mão de obra qualificada naquela região, e com isso, provocando a precariedade da educação popular em outras localidades. (PAIVA, 1973).

Nesse sentido, instrução destinada aos libertos após o fim da escravidão e as aulas noturnas na província de Alagoas foram consideradas pelo então presidente presidente Carneiro da Cunha ainda em 1872. Ele defendia a importância de aulas noturnas para aquela localidade com o objetivo de atender essa demanda da população após a abolição da escravatura, a qual, mediante toda campanha abolicionista que se espalhava pelo país, estava próxima de acontecer. Desse modo, percebe-se na citação abaixo como essas ideias perpassaram a agenda política de Silvino Elvídio Carneiro da Cunha:

As **aulas noturnas** por toda parte têm produzido tão benéficos resultados, que dispenso-me d’encarecer-vos tão importante melhoramento. Ellas têm até sido inauguradas com entusiasmo. Com efeito, **esta generosa idéa virá preencher uma grande lacuna no ensino primário**, e principalmente depois da **reforma do estado servil**. (PROVÍNCIA DAS ALAGOAS, Relatório, 1872, p. 23. Grifos meus).

Na fala do presidente observa-se que a educação noturna não era considerada como um direito, mas como um favor ou ato de caridade dos seus idealizadores. A reforma da qual ele se referiu era a Lei do Ventre Livre promulgada em 28 de setembro de 1871, na qual declarava livres todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data. Proposta pelo gabinete conservador do Visconde do Rio Branco esta lei, antes de ser aprovada na Câmara e no Senado, foi alvo de debates entre os partidos Conservador e Liberal.

A Lei do Ventre Livre foi o meio encontrado pelo Império em agradar os abolicionistas e garantir segurança aos proprietários de escravos por pelo menos uma geração. O fato é que haveria uma demanda de libertos sem instrução e as aulas noturnas adentrariam como opção para essa parcela da população associada ao processo de civilização dessas pessoas.

Carneiro da Cunha afirmou que os órgãos de imprensa divulgaram essas notícias a fim de propagar suas ações diante da Lei do Ventre Livre:

Tenho a satisfação de comunicar-vos (e será esta a chave do presente artigo) que a província de Alagoas, **acompanhando o sentimento geral do paiz acerca da civilisadora lei da emancipação do estado servil**, manifestou-se pelos órgãos da imprensa, por algumas de suas primeiras corporações, e diversos funcionarios públicos, de modo superior á todo elogio. (PROVÍNCIA DAS ALAGOAS, Relatório, 1872, p.7. Grifos meus).

Essa citação demonstra o reflexo das ideias sobre o fim da escravidão que circulava entre a elite e entre as pessoas que integravam grupos de movimentos abolicionistas. Nesse contexto, parte da elite paraibana, alagoana e de qualquer outra província do país, possuía um ideário emancipacionista. Afinal, muitos proprietários alforriaram seus escravizados e os jornais noticiaram citando nomes tanto dos senhores quanto dos escravos. (SILVA, 2016).

A postura de Carneiro da Cunha evidenciava o paradoxo da sociedade escravagista do século XIX que esbarrava na relação entre o fim da escravidão, os ideias liberais e as razões morais, religiosas e humanitárias, como expostas na citação a seguir:

A lei n. 2.040 de 28 de Setembro do anno próximo passado, satisfazendo á uma das vivas e ardentes aspirações do paiz, já em relação aos sentimentos elevados e generosos dos brasileiros, e já em relação ao espirito do século, **que não tolera a perpetuidade da escravidão** á par do christianismo, vein pôr em contribuição a prudencia e sabedoria do governo, a abnegação e patriotismo do paiz. **A prudencia e sabedoria do governo; porque é preciso não despertar de qualquer modo da parte dos escravos outros sentimentos, que não sejam de muito amor e de muita obediência á seus senhores.** A abnegação e patriotismo do paiz; porque é preciso que de qualquer modo não seja perturbada a obra muito gloriosa da **regeneração social**, embaraçando-se os seus benéficos effeitos. Sendo a idéa capital desta lei a emancipação do ventre, **as vistas do governo e do paiz devem volver-se para a geração nascente, preparando-lhe estabelecimentos**

d'educação. (PROVÍNCIA DAS ALAGOAS, Relatório, 1872, p.5. Grifos meus).

Fica claro o apelo religioso na crítica à escravidão e de fato houve libertações coletivas e individuais, sobretudo na década de 1880, sendo estes atos sempre noticiados nos periódicos, tanto liberais quanto conservadores. (SILVA, 2016).

No caso da província da Parahyba do Norte observamos os jornais felicitando os senhores que concediam cartas de alforria aos seus escravizados. Em fevereiro de 1885, o então presidente da província, Antônio Sabino do Monte, visitou à Vila de Independência, atual cidade de Guarabira e os jornais relataram muitos senhores que, naquela ocasião da visita do presidente, concederam cartas de alforria:

O nosso ilustre correligionário abolicionista e estimável amigo Dr. Amaro Beltrão, para solenizar a visita do Exm. Sr. Dr. Monte concedeu carta de liberdade sem ônus algum, a três de seus melhores escravos, passando incontinentemente as notas do tabelião público aquele humanitário ato. O digno juiz de direito da comarca Manoel da Fonseca, inspirado nos sentimentos filantrópicos de seu belo caráter de abolicionista, libertou dez de seus escravos com isenção de condições cujas cartas tomou em notas o tabelião. O sr. Tenente coronel José Maria da Cruz Marques, libertou também nessa ocasião dois escravos sem condição alguma apenas guiado pela nobreza d'alma que possui. O sr. Capitão Manoel Laurentino Pereira de Lyra em ato continuo, manumitiu nas mesmas condições dois escravos João e Marcolino. **O exm. Sr. Comendador Silvino Elvidio Carneiro da Cunha imitando aqueles cavalheiros comprometeu-se solenemente a libertar logo que chegasse a capital sua escrava Januária** (DIÁRIO DA PARAHYBA, 10 de Fevereiro de 1885. Grifos meus).

O trecho do jornal acima citado aponta lideranças políticas e militares que concederam as alforrias aos seus escravizados, Certamente, isso ocorreu em meio a uma cerimônia política para recepcionar o então presidente Antônio Monte. Entre as pessoas que concederam as cartas de alforria havia Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, que, nesse período não era mais presidente de província, mas como homem público que fazia parte de uma elite política e intelectual fazia-se presente nas cerimônias públicas e festas sociais da província paraibana.

Na notícia publicada pelo periódico acima citado, Carneiro da Cunha tinha se comprometido em também alforriar uma escrava. Com isso, pode-se inferir os interesses políticos por trás dos atos tidos como filantrópicos e humanitários recorrentes naquele período.

Conforme o censo de 1872, um dado importante a destacar é que havia 61 pessoas escravizadas que sabiam ler, esse número é pequeno em relação ao total da população escravizada da província, no entanto o número de pessoas livres que sabiam ler era bem reduzido. Esses dados sobre a instrução e a população alfabetizada auxiliam a pensar na atuação

de pessoas escravizadas e alfabetizadas em uma sociedade analfabeta e escravagista. (SILVA, 2016).

De todo modo, entende-se esses dados como um indicativo de que pessoas escravizadas construam táticas para sua instrução e alfabetização, apesar de leis que proibiam a escolarização dessas pessoas. Pelo menos, no que se refere à instrução dos filhos desses escravizados, entende-se que locais como os que foram pensados por Carneiro da Cunha para educação dos libertos do Ventre Livre, seriam uma das estratégias utilizadas para a instrução dessa população.

Compenetrado deste elevado pensamento, e interpretando fielmente as vistas magnanimas do Governo Imperial, tomei a resolução de reunir no dia 2 de Dezembro proximo findo neste paço o maior numero de **cidadãos de todas as opiniões políticas**, afim de, entre outros nobres commettimentos, despertal-os no da **construção de asylos apropriados á criação e educação dos libertos da nova lei**. Para isto nomeei uma comissão de cinco membros em cada comarca, encarregada de organizar a respectiva associação, que deverá conter um **duplo fim: Emancipação dos escravos, criação e educação dos libertos**. (PROVÍNCIA DAS ALAGOAS, Relatório, 1872, p.5. Grifos meus).

Na província de Alagoas o projeto de instrução e de emancipação dos nascidos do ventre escravo tinha por base a construção de um espaço específico para instrução contando com uma comissão formada por membros de cada comarca alagoana no intuito de criar estes estabelecimentos para instruir as crianças nascidas livres. Contando com o apoio do Governo Imperial, Carneiro da Cunha apela para a Assembleia Provincial a fim de conseguir recursos financeiros para prosseguir com seu projeto:

Conquanto o Governo Imperial esteja prompto á prestar o **máximo auxilio á associações desta ordem**, parece-me que **a Assembléa Provincial não pôde ser indiferente á semelhante movimento**. Assim, pois, espero e conto que esta corporação, dando mais uma prova de seu patriotismo e dedicação pela causa publica, **autorisará a presidencia á despender até a quantia de 20:000\$000 rs. com a emancipação e construção d'asylos para a criação e educação dos libertos pela nova lei**. (PROVÍNCIA DAS ALAGOAS, Relatório, 1872, p.7. Grifos meus.).

Em relação ao posicionamento a favor da emancipação desses libertos e o fim do trabalho escravo é interessante considerar que Carneiro da Cunha era um monarquista e representante do partido conservador. Sua atuação, nesse sentido, esteve vinculada à ideia de que a instrução era o instrumento por meio do qual se alcançaria a civilidade e o progresso.

Do mesmo modo, as elites econômicas agrárias, formada em grande parte por senhores de terra, estava ciente do fato de que o modelo escravocrata era uma instituição condenada,

sendo assim, necessária a adequação aos novos rumos que a nação ia tomando. (COSTA, 2017).

Desta forma, considerando a conjuntura da sociedade e a defesa de Silvino Elvídio Carneiro da Cunha por uma instrução destinada aos filhos dos escravizados, a importância das aulas noturnas nesse contexto se insere como uma alternativa de instrução para camadas da população que se encontravam a margem do ideal educacional e de civilização almejados nesse período do século XIX, no caso alagoano pensando os filhos dos escravizados após a lei do ventre livre e posterior abolição, e, no caso paraibano, aos pobres livres, adultos ou crianças.

Portanto, pode-se pensar a instrução e educação popular como meios geradores de progresso e modernidade juntamente com outros temas discutidos nesse importante período de transição, de mudanças políticas, econômicas, sociais e de regime, em que se encontrava o País como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a escolarização da população pobre tornou-se tema fundamental no discurso das elites intelectual e política do País durante o século XIX pensada como fator civilizatório. Era através da escolarização de uma educação dita popular que o Brasil seria capaz de alcançar o patamar de nação civilizada, visando o processo de consolidação do Estado Nacional.

Assim, o processo de escolarização da população pobre, adulta ou de crianças desvalidas foi muito valorizado pelas elites como forma de retirar o país do atraso no qual se encontrava. A crença no desenvolvimento e progresso a partir da educação popular dessa população tomou conta do pensamento pedagógico na segunda metade do século XIX no Brasil.

No breve recorte desse artigo, situado na segunda metade do XIX - século este que institui praticamente todas as questões que, posteriormente, foi legada ao XX, e que criou-se uma narrativa de negação ao passado – pôde-se perceber que as ideias de progresso, civilidade e modernidade ganharam destaque nos discursos políticos.

Isso se deu porque a educação era, naquele momento, uma das expressões do desenvolvimento nacional, capaz, do ponto de vista de muitos, de consolidar a formação da nacionalidade, industrialização entre outros empreendimentos considerados imprescindíveis ao avanço ou a inserção do Brasil na modernidade.

Por fim, discutiu-se que a partir da década de 1870, o país foi caracterizado por mudanças em diversos setores como econômico, político, social e educacional provocadas pela necessidade da construção do Estado nacional e, com isso, intensificaram-se os debates em torno da escolarização do povo, sobretudo pelas aulas noturnas voltadas para uma população pobre e desvalida.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Mauricéia. A organização da instrução pública primária: província da Parahyba do Norte (1849 – 1864). In: **Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luís, 2010.

ANANIAS, Mauricéia; SILVA, Adriana Maria Paulo da; Educação e Instrução nas Províncias da Paraíba e Pernambuco. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Orgs.). **Educação e Instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822 – 1889)**. Col.Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. Sociedade Brasileira de História da Educação-UFES, Vitória, EDUFES, 2011.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. A instrução pública primária e a formação de professores na Parahyba do Norte(1837-1883). In: COSTA, Jean Carlo de Carvalho, ANANIAS, Mauricéia, ARAÚJO, Rose Mary de Souza (orgs.)**Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)** - Volume II / João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014.

COSTA, Ana Luiza. **À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, Suênya do Nascimento. **As ideias educacionais e políticas de Silvino Elvídio Carneiro da Cunha na província da Parahyba do Norte (1874 - 1876)** – Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BEZERRA; FERREIRA; KULESZA. **Livro do aluno e do professor: Manuais técnicos no ensino profissional**. Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em história da educação. Aracaju, 2008.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. O império das províncias. Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARIANO, Serioja Rodrigues. “Não aceitei a presidência para ligar-me a partidos”: Cultura política e administração na província da Paraíba nos anos de 1840. In: CURY; GALVES; FARIA (Orgs.) **O Império do Brasil: Educação, impressos e confrontos sociopolíticos**. São Luís: Café e lápis, editora UEMA, 2015.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **Educação pela higiene: a invenção de um modelo hígido de educação escolar primária na Parahyba do Norte (1849- 1886)**. João Pessoa, Editora Ideia, 2015

MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 2ª edição, Imprensa Oficial, João Pessoa, 1956. [1936].

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à história da educação brasileira.** Edições Loyola, São Paulo, 1973.

ROCHA, Solange Pereira da. **Gente negra na Paraíba Oitocentista: população, família e parentesco espiritual.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SÁ, Ariane Norma de Menezes. **Escravos, livres e insurgentes – Parahyba (1850-1888).** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

SILVA, Lucian Souza da. **Nada mais sublime que a liberdade: O processo de abolição da escravidão na Parahyba do Norte (1870-1888).** Dissertação de Mestrado, PPGH, UFPB, 2016.

VEIGA, Cynthia Greice. **História e historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

FONTES

- **Jornais**

Diário da Parahyba, 10 de Fevereiro de 1885.

- **Documentos oficiais, relatórios, legislação.**

ALAGOAS, Província das. **Relatório Provincial.** Relatório lido perante a Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas no acto de sua installação em 7 de fevereiro de 1872 pelo Presidente Da Mesma, O Exm. Snr. Dr. Silvino Elvídio Carneiro Da Cunha. Maceió, Typ. Commercial De A.J. Da Costa, 1872. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/40/>. Acesso em: 10/09/2019

PARAHYBA DO NORTE, Província da. **Relatório Provincial.** Relatório apresentado á Assembleia Legislativa da província da Parahyba do Norte em 7 de agosto de 1874 pelo presidente, exm. sr.dr. Silvino Elvídio Carneiro da Cunha. Parahyba, Typ. do Jornal da Parahyba, 1874. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/601/> Acesso em 12/09/2019.

PARAHYBA DO NORTE, Província da. **Falla** dirigida á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo Exm. Sr. 3.º Vice-Presidente da Província, Dr. José Evaristo da Cruz Gouvêa em 16 de Outubro de 1871. Parahyba, Typ. Conservadora, 1871. Disponível em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/about-project>. Acesso em: 18/09/2019.

PARAHYBA DO NORTE, Província da. **Relatório Provincial.** Relatório apresentado á Assembleia Legislativa da província da Parahyba do Norte em 9 de outubro de 1875 pelo presidente, exm. sr.dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha. Parahyba, Typ. do Jornal da Parahyba, 1875. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/602/000001.html> . Acesso em 12/09/2019.

PINHEIRO. Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (org.). **Leis e Regulamentos da instrução pública no período imperial.** Coleção Documentos da Educação Brasileira Dados eletrônicos- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

Rosângela dos Santos Rodrigues¹

Shirlene Coelho Smith Mendes²

Fabiane Silva Martins³

RESUMO

Esta pesquisa investigou qual é o papel do psicopedagogo na escola no que se refere ao atendimento a estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino médio de uma determinada escola da rede estadual do município de São Luís - MA. Os sujeitos da pesquisa, foram professores do ensino regular e da Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola. Fizemos uma pesquisa no que se refere aos objetivos do tipo exploratória. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Para dar suporte à nossa construção teórica, dialogamos com autores como Fernandes (1990), Bossa (2000), Sassaki (2004) entre outros. Perguntamos aos professores pesquisados, sobre qual o papel do psicopedagogo na escola, especificamente no atendimento a estudantes com deficiência intelectual e que dificuldades encontram no trabalho com estes. Observou-se que todos os professores afirmam encontrar muitas dificuldades para trabalhar com esse público, por cada um destes apresentarem um nível de comprometimento intelectual diferente, tornando mais complexa a atividade de organização das atividades a serem planejadas. Consideramos que a presença do profissional Psicopedagogo na escola é de suma importância para que estudantes com deficiência intelectual sejam contemplados em suas necessidades específicas, tendo em vista que este profissional trabalha visionando a aprendizagem dos sujeitos. Ele pode auxiliar na compreensão de problemas existentes na sala de aula, acompanhando os professores durante o trabalho com esse estudante, observando e intervindo nas metodologias que estão sendo aplicadas, assim como, dando todo suporte para que haja um avanço significativo desse estudante.

Palavras-chave: Papel do Psicopedagogo, Deficiência intelectual, Aprendizagem.

¹ Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica – UFMA - Universidade Federal do Maranhão, Psicopedagoga, Professora de Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual/MA.

E-mail: rosangellarodrigues@hotmail.com

² Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica – UFMA - Universidade Federal do Maranhão.

E-mail: shirlenescoelho@hotmail.com

³ Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica – UFMA - Universidade Federal do Maranhão.

E-mail: pfsmartins@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual há espaços para discussões que levam em consideração a nova configuração apontada pelas políticas públicas educacionais direcionadas à inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nos espaços escolares. Configuração essa que tem se constituído por professores das salas regulares, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e demais profissionais da área educacional a partir de muitas contradições, reflexões e ações, com ressignificações de práticas e metodologias. É interessante ressaltar que para a efetivação de uma perspectiva de educação inclusiva, as mudanças precisam contemplar o contexto educacional de forma abrangente, que vai desde a ampliação e adaptação dos espaços físicos, de currículo, recursos pedagógicos e se estende até apoios na área da saúde e demais dificuldades do estudante e sua família, assim como articulações que contemplem plenamente a satisfação de suas necessidades específicas.

Sabemos que a Constituição Federal em vigor, em seus artigos 205, 206 e 208, assegura aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, podemos então relacionar os direitos garantidos ao estudante com NEE pela Constituição Federal (1998) a um atendimento que se objetiva democrático e igualitário, assim como, podemos também problematizar as necessidades da escola em se adequar a essa nova realidade, bem como a carência de um profissionais diversos que orientem ao professor, tanto na sala de ensino regular, quanto, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que estará atuando diretamente com os estudantes público-alvo da educação especial sobre as melhores alternativas para proporcionar a aprendizagem dos estudantes, de forma a garantir que esse atendimento seja realizado de forma eficiente. Dentre estes profissionais, podemos registrar a necessidade do profissional psicopedagogo nesse contexto, pois o mesmo, através de sua prática psicopedagógica considera o sujeito como um ser global, composto pelos aspectos orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. (WEISS, 2000)

De acordo com os dados do Censo (2010), 45.606,048 pessoas, o equivalente a 23,9% da população brasileira possuía pelo menos uma das deficiências investigadas, sendo elas: deficiência visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Dentre as quais um total de 1,4% apresenta deficiência mental ou intelectual. Quanto ao percentual por grupo de idade, temos a seguinte composição para o quantitativo de 23,9%, destes, 2,39% estavam na faixa etária de 0

a 14 anos e 7,13% na faixa de 15 a 64 anos. Estes dados trazem à tona a necessidade de voltarmos nosso olhar para urgência em refletirmos sobre a efetivação dos direitos das pessoas com NEE ao acesso à escola e a permanência dos mesmos nos espaços escolares.

Diante disso, a Política Nacional de Educação/2008 vem esclarecer que:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

É importante salientar que esse atendimento deve levar em consideração as especificidades de cada estudante, articulado com o ensino regular, no sentido de intervir diretamente em prol de favorecer o acesso do estudante com NEE a proposta curricular, assim como na relação com a comunidade escolar e na elaboração de recursos que possam melhorar a vida desse estudante.

Desta forma, enquanto professoras da rede de ensino básica no Município de São Luís-MA, observamos que há um público bem significativo de estudantes com deficiência intelectual na faixa etária entre 15 e 25 anos que frequentam as salas de recursos multifuncionais e estão devidamente matriculados no ensino médio, e isto é um fato nos remete a inquietações relacionadas ao atendimento ofertado a este estudante. Percebemos que os professores das SRM's e da sala regular que atendem a esses estudantes desenvolvem um trabalho incessante para adaptar as propostas de recursos existentes à realidade desses sujeitos afim de captar a sua atenção, no sentido de contemplar suas necessidades específicas na intenção de garantir os seus direitos, porém, observamos que precisam de orientações mais direcionadas no que se refere a esse processo. Diante do exposto, esta pesquisa investigou qual é o papel do psicopedagogo na escola no que se refere ao atendimento a estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino médio.

Assim, buscamos observar quais as concepções orientam as práticas metodológicas e quais são os recursos utilizados no atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino médio e nas Salas de Recursos Multifuncionais de uma escola da Unidade Regional de Educação do município de São Luís, procurando compreender como os professores, organizam o atendimento a estes estudantes na referida escola registrando assim as percepções dos professores com relação ao apoio que necessitam

para melhor auxiliar estes estudantes no processo de aprendizagem assim como, que intervenções psicopedagógicas se fazem necessárias nesse processo.

METODOLOGIA

Seguimos algumas trajetórias metodológicas na perspectiva de melhor organizar esta pesquisa. Dessa forma, fizemos uma pesquisa no que se refere aos objetivos do tipo exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema, pois envolveu levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, por isto utilizamos como método de procedimento, o estudo de caso, que segundo Richardson (1999, p. 11) "é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias".

Acrescentamos que o tipo de estudo de caso adotado foi o intrínseco, que segundo Stake (1995), ocorre quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação. Consiste, portanto, no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. (GIL, 2008).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. As observações se deram nos momentos de contato na escola campo da pesquisa. Para Richardson (1999, p. 207), as observações consistem em "obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema; obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa". Acrescentamos que o tipo de observação foi a não participante que pressupõe que o pesquisador não interfere na pesquisa, atuando apenas como espectador atento a todas as ações do grupo alvo da pesquisa (RICHARDSON, 1999).

Marconi e Lakatos (2007) definem a observação como um momento em que "o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanecendo de fora". Os mesmos autores ainda descrevem que o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver e se faz passar por um simples espectador. Embora toda observação seja feita de maneira dirigida, confiante e ordenada. Duarte (2013) reforça e amplia essa concepção ao dizer que de acordo com a participação do observador, a observação tende a se caracterizar como participante e não participante. Essa

última pode também ser compreendida como passiva, haja vista que quem observa apenas se limita a fazê-lo de forma neutra, ou seja, permanecendo alheio aos dados colhidos, posicionando-se do lado de fora e se mantendo como mero expectador.

Utilizamos entrevistas semiestruturadas que para Manzini (1990/1991), estão focalizadas em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor revela que, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais espontânea pois as respostas não se condicionam a alternativas padronizadas, auxiliando assim o alcance com mais eficiência os resultados da pesquisa. Triviños afirma que esse tipo de instrumento,

[...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (1987, p. 152).

Além da entrevista semiestruturada, utilizamos o *diário de campo* para registrar de forma precisa todas as observações pertinentes, segundo Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Dessa forma devendo-se considerar que durante a observação de um fato, o pesquisador já pode registrar algumas análises sobre o acontecimento, bem como os resultados parciais e finais obtidos. Todas estas estratégias nos auxiliaram a alcançar a compreensão sobre o objeto de estudo pesquisado.

Tendo como base o que está previsto no inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, as salas de recursos deverão oferecer todo o suporte de apoio pedagógico para que o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. Para além disto entende-se que há a necessidade de uma rede de apoio organizada para acompanhar o estudante que é público-alvo da educação especial de acordo com o que foi acordado na Declaração de Salamanca,

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

por professores especializados e pessoal de apoio externo. (UNESCO, p.1,1998)

O profissional psicopedagogo faz parte dessa rede de apoio, pois organiza, elabora e executa ações que intencionam promover de fato a participação e a aprendizagem desses estudantes.

O DESAFIO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

Vivemos hoje um momento histórico desafiador de implantação e implementação de Sistemas Educacionais Inclusivos que atendam às especificidades de aprendizagem dos (as) estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação que colocam em debate a legitimidade de uma sociedade de direitos que contemple a todos, e que embora sofra com resquícios de um longo período de negação dos direitos, caminha para a construção de uma sociedade que consiga conviver com a diversidade humana. É o paradigma da inclusão, que prima pela garantia dos direitos de toda pessoa humana, e o direito a educação formal é apenas um destes direitos. Na Constituição cidadã podemos observar que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1998, p. 107)

O Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com NEE, deve ser ofertado na sala de ensino regular, nas salas de recursos multifuncionais e/ou nos Centros Especializados, sendo norteado por uma proposta que busca contemplar os estudantes em suas especificidades. O atendimento oferecido nas salas de recursos pode ser feito de forma individual ou em grupo, partindo de suas necessidades, considerando seu potencial, no espaço físico da sala de recursos multifuncionais, a partir do reconhecimento feito pelo professor através de estudo de caso das competências e habilidades que podem ser desenvolvidas em

prol da melhora do desempenho desse estudante, no contexto escolar e social. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos deve oferecer,

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]. (BRASIL, 2005, p.1)

Quando se tem como ênfase a Educação Especial, tem-se que levar em conta o desenvolvimento de uma educação que de forma efetiva focalize o estudante, que lhe permita a apropriação dos conhecimentos que historicamente a humanidade tem produzido, dessa forma, há que se considerar nesse contexto, todos os elementos que possam auxiliar o professor a conduzir o seu trabalho com qualidade, afim de produzir bons resultados.

Considerando que durante um longo período da história da humanidade os sujeitos com desenvolvimento atípico, ficaram a margem do conhecimento, pois estava decretado que as mesmas não se apropriariam dos saberes necessários para participarem da vida em sociedade, elas carregavam o estigma da ineficiência. Dentre esses sujeitos, apontamos aqui os estudantes com deficiência intelectual (DI) que têm acessado os espaços escolares no decorrer dos anos, havendo a necessidade de um atendimento que possa fazê-los vivenciar situações de aprendizagem que possam convergir para seu melhor desenvolvimento, proporcionando condições de poder acessar a escola em sua amplitude, não somente o acesso a uma matrícula, mas o acesso a um ensino que promova uma aprendizagem significativa, em uma escola verdadeiramente inclusiva.

Desde a década de 80, vem-se utilizando o termo deficiência mental ao tratar dessa deficiência, pois antes haviam outras. Sasaki (2004) afirma que “Nos últimos anos o termo “deficiência mental” vem sendo substituído por “deficiência intelectual”, que seria mais apropriado, já que se refere mais especificamente ao intelecto e não a mente, como um conjunto, e também se difere de “doença mental”, já que se confunde muitas vezes “deficiência mental” e “doença mental”. Prioste, Raiça, Machado (2006) apontam que a deficiência mental é definida pela American Psychiatric Association (APA,1995).

“Como um comprometimento intelectual significativamente inferior a média, acompanhado de limitações importantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho lazer, saúde e segurança, sendo que o início da deficiência deve ocorrer antes dos 18 anos” (p.23).

De acordo com AAIDD (2002) (Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento), a deficiência intelectual está relacionada à articulação entre a patologia diagnóstica, os impedimentos decorrentes dessa patologia e os contextos ambientais dos quais a pessoa faz parte.

Os fatores pessoais e ambientais são focalizados, de modo a enfatizar os seguintes aspectos em relação à configuração da deficiência intelectual: a) reflete a expressão das limitações no funcionamento individual dentro do contexto social; b) não é fixa, mas transformacional, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente; c) Pode ser minimizada quando se pode contar com o provimento de intervenções, serviços ou apoios que focalizam a prevenção, a aquisição de habilidades adaptativas e o estabelecimento de papéis socialmente valorizados para a pessoa.

Os estudantes com DI necessitam de credibilidade, necessitam que acreditemos em seu aprendizado. Quando devidamente estimuladas e incentivadas, são capazes de mostrar aprendizagens e desenvolvimentos que surpreendem, daí a importância de se conhecer como se constitui essa condição para poder intervir de forma apropriada. Mazzaro (2007, p.103) registra que “[...] Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui”. Restando-lhes, portanto, buscar estratégias metodológicas que o auxiliem a encontrar alternativas apropriadas para fazer as devidas adaptações na expectativa de atender a necessidades específicas desses educandos, dentre as quais está a conhecer de forma mais aprofundada as características e variantes peculiares dessa comorbidade.

Para Honora & Frizanco (2008), existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo estes apresentarem diferenças em quatro áreas, sendo elas a motora, cognitiva, comunicação e na área sócio educacional. Essas variantes devem ser consideradas, ressaltamos, portanto, que o fato de um estudante estar inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantilizá-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social.

Por isso é essencial que as atividades propostas para esse público sejam adaptadas de acordo com suas necessidades e que contemplem as suas especificidades. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107) apontam ainda que

“Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre.

De acordo com Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, em 2006, cuja concepção é adotada pelos órgãos oficiais e por estudiosos brasileiros desde 1970, deve-se considerar cinco hipóteses no momento de diagnosticar, classificar e estabelecer sistemas de apoio à deficiência intelectual, que contemplam o contexto ambiental, etário e cultural do indivíduo. Registra ainda que a avaliação válida deveria considerar a diversidade cultural e linguística, as diferenças nas comunicações, os fatores sensoriais, motores e comportamentais.

Com relação as hipóteses, os autores do documento apresentam aspectos que devem ser considerados no diagnóstico e avaliação e na definição dos apoios que serão propostos para o atendimento educacional das pessoas com deficiência intelectual. Dentre esses aspectos destacam-se: a) os padrões, em relação aos quais o indivíduo deve ser avaliado, são os ambientes típicos da comunidade (lar, vizinhança, escola e outros) e não ambientes isolados ou segregados; b) a cultura e a etnia, incluindo-se a língua falada em casa e os costumes, podem influenciar e devem ser levados em conta; c) os indivíduos com deficiência mental apresentam habilidades e potencialidades em algumas áreas, independentemente de suas limitações; d) tão importante quanto o diagnóstico e a classificação é a descrição dos apoios que o indivíduo precisa para melhorar o funcionamento; e) apoios apropriados resultarão em funcionamento melhorado, exceto em casos raros o estudante com deficiência intelectual necessita de uma ação pedagógica adequada às suas necessidades educacionais, para que haja de fato, sucesso na inclusão deste, a fim de que se constitua a seu favor, proporcionando assim que ultrapasse barreiras impostas pela deficiência.

Os aspectos apontados acima revelam que os profissionais que manifestam o interesse em atender um estudante com DI necessita entender que o desafio se estende a uma busca também pessoal que o insere no movimento de inclusão social, como um sujeito que está em constante construção de sua própria prática, que de acordo com Freire (1996, p.21), denota, uma “experiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e

se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmando sua inquietação e curiosidade”.

Dessa forma, compreender esse movimento, ainda segundo Freire (2000, p.81), exige acreditar que “a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (...), pois é “a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos” (...). É nessa perspectiva que pode-se perceber que um conjunto de providências deve ser tomado para que o estudante com DI seja contemplado em seu ensino e aprendizagem nesse Sistema Inclusivo, sendo o professor, um dos que irá direcioná-lo observando suas potencialidades, na expectativa de buscar metodologias que o auxiliem nesse processo (BATISTA, MANTOAN, 2007). Sendo assim,

O professor deve estar atento às inovações exigidas pela própria profissão, já que o ato de ensinar requer aprendizagem constante, e não deverá desanimar diante das necessidades e de mudanças exigidas como, por exemplo, as adaptações curriculares que deverão ocorrer sempre que se fizer necessário, elaborando programas educativos apropriados, pois se deve trabalhar com um currículo que seja significativo às necessidades dos alunos (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 55)

Facci (2003) afirma que, é o trabalho mediado do professor que fará a diferença no aprendizado do estudante, e se o trabalho pedagógico estiver voltado às limitações do mesmo, e não às suas potencialidades, certamente a prática e os investimentos dispensados não irão atender suas necessidades e muito menos promoverão o seu desenvolvimento psíquico e a transformação de suas funções psicológicas superiores. Nesse processo observa-se que a contribuição do profissional psicopedagogo é essencial pois a este, de acordo com Feldman (2006) cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebeu-se durante a pesquisa realizada que é muito importante a atuação do psicopedagogo nas escolas, e ainda de forma mais pontual em escolas que tem estudantes com algum comprometimento intelectual matriculados. A demanda na escola pesquisada é de 6 estudantes com deficiência intelectual em ambos os turnos matutino e vespertino. Aplicamos

o questionário a 4 professores da referida escola, dentre estes, 1 professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao perguntamos sobre o papel do psicopedagogo na escola, os professores foram unânimes em responder que, o papel desse profissional é dar suporte e orientar o trabalho que deve ser executado pelos professores para com seus alunos em sala de aula. Já a professora da SRM, respondeu que é acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem destes estudantes.

De acordo com Fernandes (1990)

[...] a intervenção psicopedagógica não si dirige ao sintoma, mas o poder para mobilizar a modalidade de aprendizagem, o sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e é a partir daí que vai transformando o processo ensino aprendizagem. (p. 117)

Ao serem perguntados sobre que dificuldades encontram no trabalho com os estudantes que tem deficiência intelectual, todos os professores, inclusive a professora da SRM, afirma encontrar muitas dificuldades para trabalhar com esse público, pois cada um dos 6 estudantes matriculados na escola apresentam um nível de comprometimento intelectual diferente e isso acaba tornando mais complexa a atividade de organização das atividades a serem planejadas para cada um deles.

O que se pode observa é que os professores, ao organizar os seus planejamentos, pensam em primeira instancia na deficiência desse estudante, nas dificuldades de aprendizagem que este apresenta, sobre isto, Rotta (2006) afirma que a definição dos problemas de aprendizagem passa primeiro pelo conceito de aprendizagem, visto que

[...] não há dúvida que o ato de aprender se passa no sistema nervoso central, onde ocorrem modificações funcionais condutais, que dependem do contingente genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde esse ser está inserido. (p.112)

Dessa forma compreendemos que as variáveis associadas à deficiência nesse momento de planejamento não são o foco do professor. Daí a necessidade de cada professor entender que a aprendizagem é fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida, afirma Bossa (2000). Assim, pode-se perceber que é importante e complexa a figura do psicopedagogo, pois ele tem essa grande responsabilidade em tentar entender o ser humano, auxiliando dessa forma, o professor na organização e no planejamento do trabalho que deve ser executado junto a um estudante com deficiência intelectual, para que estes tenham garantidos o direito a uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho versou sobre o papel do psicopedagogo no ambiente escolar, mais especificamente no atendimento a estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino médio em uma determinada escola da rede municipal de São Luís, capital do estado do Maranhão. Reconhecemos a relevância deste estudo para a valorização do trabalho do profissional Psicopedagogo nos mais diversos espaços, sobretudo, no espaço escolar.

Acreditamos na necessidade de ampliação desta pesquisa, pois trabalhamos aqui com um universo específico, que revela a realidade da escola pesquisada, contudo, observamos que, cada escola traz sua particularidade. Dessa forma, concordamos com Bueno (1999), quando este acrescenta que devemos pensar que para a inclusão se dar realmente, não basta apenas estar garantido na legislação, mas requer profundas modificações, gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de qualidade. Esse processo significa que a escola precisa estar estruturada e organizada com uma rede de apoio para acolher e atender aos estudantes com deficiência em suas especificidades, isto subtende um verdadeiro desafio.

Consideramos que a presença do profissional Psicopedagogo na escola é de suma importância para que estudantes com deficiência intelectual sejam contemplados em suas necessidades específicas, tendo em vista que este profissional trabalha visionando o desenvolvimento pleno da aprendizagem dos sujeitos, podendo auxiliar na compreensão de problemas existentes na sala de aula, acompanhando os professores durante o trabalho com esse estudante, observando e intervindo nas metodologias que estão sendo aplicadas, assim como, dando todo suporte para o avanço significativo desse estudante.

REFERÊNCIAS

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. 2002. Disponível em: <http://www.aaidd.org>. Acesso em 09/09/2019.

APA. ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO Americana de Retardo Mental (AAMR). **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio. 10. Ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

BATISTA, A. M., MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília/DF, SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Resolução CNE/CEB, N.2 de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BUENO, J. C. **Crianças com necessidades educacionais especiais política educacional e a formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 3, n. 5, 1999.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. Tipos de observação segundo critérios específicos. **Monografias Brasil Escola**. s/l, 2013. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com>. Acesso em: 23/09/2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A profissionalidade do professor de educação especial: Uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: **Educação Especial e Teoria Histórico- Cultural**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. Contexto e educação, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set. 1987.

FELDMAN, Juliane. **A importância do Psicopedagogo**. Artigo publicado em 14/06/2006 em webartigos.com.br. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-psicopedagogo/48/>. Acesso em: 09/09/2019.

FERNANDES, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. 6.ed. São Paulo: UNESP, 2000

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In:**Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 08/08/2018.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola**: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PRIOSTE, C., RAIÇA, D., MACHADO, M. L. **10 Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry; Colaboradores: José Augusto de Souza Peres et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROTTA, Newra Tellechea. Dispraxias. In: **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. ROTTA; OHLWEILER; RIESGO. Artmed, 2006.

SASSAKI, R. K. **Deficiência Mental ou Deficiência Intelectual?** [S.I.]: Virtual Books, 2004. Disponível em www.todosnos.unicamp.br. Acesso em 05/09/2018.

STAKE, E.E. **The Art of Case Study Research**. SAGE Publications, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23/09/2019.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 199

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O “BATER DO MARTELO” COM A TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo o desenvolvimento de uma análise sobre o processo de avaliação na Educação Especial, no que tange a coerência entre a finalidade legal da Terminalidade Específica como parâmetro para uma avaliação que culmina na certificação do aluno com deficiência na escola. Assim, este estudo de cunho qualitativo subsidiado pelo método dialético discute a Terminalidade Específica de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência nas políticas de Educação Especial, a partir de um levantamento documental utilizando a análise do discurso posto por Michel Pêcheux (2002) com o propósito de fazer uma nova interpretação ou mesmo uma releitura sobre o que dizem os documentos legais e o que discutem as perspectivas de autores como Hoffmann (2009), Luckesi (2011), Villas Boas (2006), Lima e Mendes (2011) entre outros no campo da avaliação educacional. Os principais resultados apontam que as políticas públicas para a área da Educação Especial historicamente permanecem orientadas pelas políticas neoliberais cujo foco recai num padrão de qualidade e homogeneização, que de certa forma exclui alunos com deficiência. Diante dessa evidência, a Terminalidade Específica deve ser profundamente debatida, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro com a perspectiva inclusiva, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização desses alunos no Brasil. Em suma, a política de Terminalidade Específica, prevista na Lei n. 9.394/1996 e ratificada pela Resolução n. 02/2001, culmina nas lentes dos autores supracitados um acirramento no processo de exclusão educacional.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Especial, Terminalidade Específica.

1 INTRODUÇÃO

O processo de avaliação dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação é permeado de discussões, principalmente com relação ao atingimento por estes alunos público alvo da Educação Especial, dos níveis de escolarização. Nesse contexto, a Terminalidade Específica é compreendida como uma certificação que, para tanto precede de processos avaliativos elaborados pedagogicamente para com esse público, em particular para os estudantes com graves comprometimentos (BRASIL, 1996).

Assim sendo, este estudo parte do seguinte questionamento: a Terminalidade Específica diante da perspectiva de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola, é vista como fator de inclusão ou exclusão desse aluno? Até que ponto seu objeto parte, com

¹ Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Redes Estadual e Municipal de São Luís-MA. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE / UEMA), prof.luciana.jbs@gmail.com.

base nos preceitos legais, de uma educação inclusiva de fato? Para responder esses questionamentos, ao consultar a literatura, houve a necessidade de ampliar os estudos e aprofundar as discussões realizando pesquisa no discurso das políticas que tratam sobre essa certificação.

Nesse limiar, o presente Artigo teve como objetivo discutir o processo de avaliação na Educação Especial que culmina pós avaliação pedagógica na Terminalidade Específica por meio da análise do discurso das políticas públicas educacionais sobre esta temática. Para tanto, parte da contextualização do processo de avaliação da Educação Especial nas propostas políticas brasileiras para os alunos com deficiência, sob o ponto de vista que se sustentam e em situar a Terminalidade Específica de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência nas políticas de Educação Especial nacional.

Nesse contexto, este estudo se assenta como necessário, pois falar em Terminalidade Específica e Avaliação do aluno com deficiência no ensino regular são categorias que pairam no silêncio. A literatura ainda timidamente verbaliza as discussões sobre assuntos que, de fato, a legislação deixa incultada ou mesmo enclausurada. Assim, segue descompassado o discurso da inclusão escolar, pois se por um lado se propõe incluir todos os alunos sistema escolar regular, por outro transparece a necessidade de excluir os “casos problema” com o bater do martelo da Terminalidade Específica.

Os caminhos metodológicos percorridos para a efetivação deste texto foram subsidiados pela abordagem qualitativa de pesquisa em Educação (GIL, 2010), utilizado o método dialético como norte na análise do discurso dos documentos legais com base em Pêcheux (2002), pois a intenção para uso da análise do discurso é trabalhar com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido, ou seja, o *corpus* da análise do discurso é constituído pela seguinte formulação: ideologia, história e linguagem (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Por conseguinte, como se constata nos posicionamentos de Pêcheux (2002), essa análise entende que “[...] todo dizer é ideologicamente marcado”.

Diante disso, este texto se propõe antes de tudo colocar em pauta essa discussão que se subjaz fundamental para todos, principalmente aos professores da Educação Especial. No sentido de promover um entendimento que o princípio de inclusão deve fundamentar a sua prática pedagógica, resgatando a possibilidade de desenvolvimento acadêmico, funcional e social dos alunos com deficiência que, independentemente de suas condições, têm direito às mesmas oportunidades de realização de seu potencial como os demais alunos sem deficiência no que condiz os processos avaliativos.

2 AVALIAR? PROCESSOS E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Qual o sentido da avaliação? Por que se avalia? Quais as condições necessárias para se desenvolver o processo de avaliação escolar? Essas questões são fundamentais e necessárias no sentido de esclarecer o real significado da avaliação, isto é, de desmistificar a avaliação como algo apenas “punitivo”, como comumente é exposto e praticado para a “pedagógica” de cunho e foco no aprimoramento do processo educativo. Diante disso, “[...] o tema avaliação, pelo fato de se fazer presente em qualquer circunstância da vida de todo ser humano, constitui amplitude e abrangência muito grande” (BOTH, 2011, p. 28).

A avaliação é compreendida como um ato intencional. Parte do pressuposto de que deve ocorrer continuamente a partir das observações feitas no todo. Assim sendo, Hoffmann (2009, p.42) analisa que:

A avaliação, enquanto mediação significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção.

Na educação, a avaliação perpassa como um processo mediador e formativo que deve caminhar ao lado do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, é ao mesmo tempo um processo profundo que não se restringe ao contexto escolar, isto é, apenas e unicamente ao interior da escola, mas também além dos seus muros.

[...] Não se avalia apenas para constatar, selecionar, classificar. Avalia-se para, com base nos dados obtidos, se tomar uma decisão sobre como alterar ou melhorar práticas educativas que promovam a aprendizagem desejada (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 29).

Segundo Luckesi (2011) o ato de avaliar pressupõe diagnóstico e reorientação do aluno, analisando os pontos positivos com o intuito de atentar para os negativos a fim de melhorá-los. Historicamente, a concepção de avaliação educacional foi influenciada, por volta da década de 1930, por teóricos como Ralph Tyler e, seguidamente Benjamin Bloom. Isto é, nesse período a expressão “avaliação da aprendizagem” emerge (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2009).

A avaliação na educação, ou melhor, escolar foi “ganhando corpo” e se adequando a determinados contextos. A influência das teorias advindas da Psicologia foram determinantes para que a avaliação escolar adquirisse um viés médico e assistencial. Isto é, de testes e medidas para proporcionar uma qualidade no ensino e na aprendizagem do aluno.

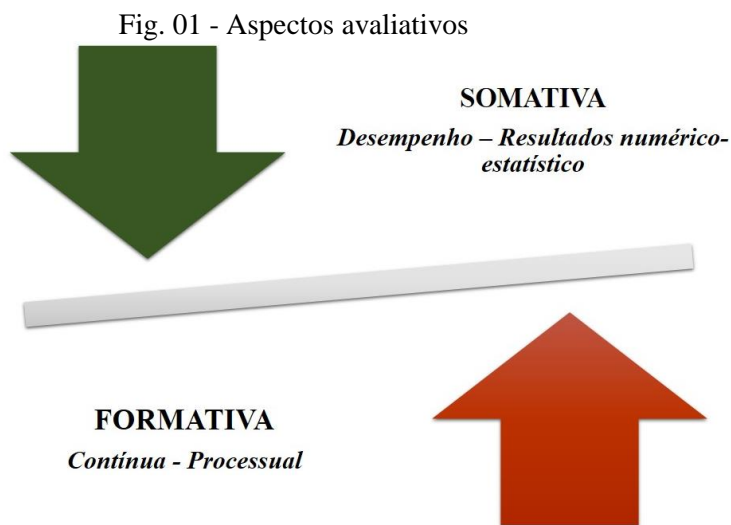
Assim, as formas e características deste ato foram sendo explorados. Onde se tem a avaliação formal e informal. Villas Boas (2006) define avaliação formal como aquela que recebe comumente um parecer em forma de nota, conceito. Já a informal parte do

desempenho do aluno na tarefa atribuída pelo docente e na inter-relação que ocorre entre estes dois sujeitos na sala de aula. É uma avaliação mais flexível ao julgamento do professor, pois não é planejada.

Ademais, Both (2011) aponta também para duas perspectivas de avaliação, consideradas pelo próprio como a “[...] coluna central da qual derivam todas as demais iniciativas consequentes da ação de avaliar” (BOTH, 2011, p. 30). No caso, são as avaliações formativa que,

[...] promove a coleta de dados para reorientar o processo de ensino-aprendizagem. [...] Com ela, é possível valorar a formação dos hábitos e dos procedimentos e processos de aprendizagem. [...] prevê que se criem formas de mediação e de intervenção ativas (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 24).

E a somativa, que na compreensão de Almeida e Franco (2011, p. 24)” [...] verifica se houve aquisição de conhecimento, com o objetivo de classificá-lo entre critérios predefinidos de aprendizagem que vão se somando uns aos outros no tempo”. Nesse contexto, a Figura 01 abaixo ilustra uma certa dissonância entre essas duas perspectivas no cotidiano escolar:



Fonte: Produção da autora com base em Almeida e Franco (2011)

Diante da Figura apresentada, observa-se que cada avaliação (formativa e somativa) compreendem um composto de direções e valores que “[...] respondem proximamente à realidade do que ocorre no dia a dia do educando [...]” (BOTH, 2011, p. 30). Sendo que, o aspecto formativo “pesa” mais em comparação com o aspecto somativo. O ideal seriam os dois aspectos “andarem” juntos no cotidiano escolar, pois estes não elementos antagônicos na perspectiva avaliativa. No entanto, a realidade deixa à mostra as dissonâncias entre ambas concepções avaliativas. Assim,

O aspecto somativo da avaliação pode igualmente converter-se em aspecto formativo ou processual, na medida em que os diversos valores numéricos que

representam desempenho acadêmico ou escolar são analisados criteriosamente com esse foco (BOTH, 2011, p. 31).

Diante disso, a Figura ao exibir o aspecto formativo com menor força compreende-se como menos frequente e pouco utilizado na escola, apesar de ser o que democraticamente suscitaria uma avaliação mais inclusiva em detrimento do aspecto somativo. Na imagem, esse aspecto está em elevação, pois os sistemas escolares ainda priorizam esse conceito como o mais adequado, prático e útil. Além de preponderar nos indicativos de “qualidade” da educação brasileira. Assim,

A Avaliação não é punição, nem arma de controle, nem instrumento de reprovação, nem ainda mera ferramenta de classificação. [...] é um termômetro. Mas não só, pois o termômetro indica que há problema, porém não diagnostica nem encaminha a solução (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 83).

Em suma, a avaliação como processo mediador e formativo do ensino e aprendizagem pressupõe uma complexidade, devendo esta manter um atenção especial aos impactos das propostas neoliberais que privilegiam um aspecto em detrimento do outro. Além do mais deve estar a serviço de uma prática de ensino que se preocupe com a transformação educação a favor de todos.

2.1 O processo de Avaliação na Educação Especial

As discussões tensionadas sobre a escolarização do aluno com deficiência no ensino regular brasileiro, em classe comum, tem sido algo propagado desde a década de 1990, com a influência das políticas neoliberais e demais interferências internacionais na forma de documentos como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Ocasão em que diferentes países colocavam em prática suas políticas designadas à constituição de sistemas escolares menos restritivos e adequadas à inclusão de alunos com deficiência no mesmo ambiente de ensino dos alunos sem deficiência.

No atual discurso, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, em 2008 no Brasil percebe-se a difusão da necessidade de se promover a democratização do acesso de alunos com deficiência aos saberes escolares nas escolas comuns e o apoio pedagógico em instituições especializadas. Diante disso, as discussões não se encontram esgotadas para superar todas as questões e contradições que se assentam a esse respeito, sendo necessária sua continuidade e novas investigações que promovam o enfrentamento desse desafio.

Assim, a inclusão escolar tem se explicado como um paradigma “novo” que ocasiona “[...] na busca de uma escola pública digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência” (OLIVEIRA, 2002, p. 304).

No entanto, a realidade de da maioria das escolas brasileiras tem evidenciado que, quando se trata de caminhar nesse sentido, alguns entraves ainda persistem, notadamente os alusivos à organização do trabalho escolar, pautada no modelo fragmentado, propedêutico de ensino e na homogeneização das turmas. E, principalmente no que tange o processo de avaliação deste alunado. Segundo Chueiri (2008) a avaliação apresenta relação estreita entre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar, conforme ilustra Figura 02 abaixo:

Fig. 02 - Concepções de avaliação nas tendências pedagógicas



Fonte: Produção da autora baseado em Chueiri (2008)

Na Figura 02 acima exposta quatro concepções de avaliação são intensificadas, ressignificadas e concebidas em dado contexto das tendências pedagógicas brasileiras². Em “Examinar para avaliar” as práticas de avaliação são compreendidas sob a forma de exames e provas, passadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI. Em “Medir para avaliar” tem-se origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike os testes educacionais e padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos, com a contribuição das teorias da aprendizagem oriundas da Psicologia (CHUEIRI, 2008).

² Constituem distintas concepções que perpassam a prática docente em determinados períodos da história do pensamento pedagógico brasileiro. Constituem-se as tendências pedagógicas liberais (tradicional, renovada e tecnicista) concebidas como neutras, pois teoricamente nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, embora, na prática, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. E as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, trazem uma análise crítica ao sistema capitalista operante (LIBÂNEO, 2013; SAVIANI, 2008).

Já em “Avaliar para qualificar”, é concebida a partir da década de 1960, onde surgiram inúmeras críticas sobre os modelos e práticas da avaliação nas escolas com um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, pautados em pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem distintos (CHUEIRI, 2008).

E, por fim o destaque dado na Figura 02 atribuído a “Avaliar para classificar ou para regular” vai de encontro ao que a avaliação para alunos da Educação Especial tomou forma. Nesse contexto, os propósitos da Terminalidade Específica se relacionam a partir do momento em que traz a certificação, ou seja, uma avaliação para teoricamente “encerrar” possibilidades. Isto é, concentra a função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar com garantia à certificação e ao diploma (CHUEIRI, 2008).

No contexto da Educação Especial, o propósito da avaliação do rendimento escolar é entendido como o acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem como na educação comum, porém mais preocupado com o diagnóstico de dificuldades e diferenças pessoais, bem como a adequação de objetivos educacionais do que com o desenvolvimento do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 6º, aponta que a avaliação dos alunos com deficiência deve partir para “[...] a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...]” (BRASIL, 2001).

O referido documento propõe o auxílio de um assessoramento técnico para a identificação mais dos “problemas” dos alunos com deficiência do que as suas possibilidades de aprendizagem. Nos Artigos 9º e 10 traz a perspectiva da avaliação pedagógica para mensurar as necessidades e o desenvolvimento desse alunado da Educação Especial, ou seja, nesse véis pedagógico compreende a avaliação na perspectiva mais assistencial do que pedagógica em si como denota no Artigo 6º ao falar em assessoramento técnico.

O processo avaliativo na Educação Especial é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para orientar as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adequações curriculares. Nesse transcurso a avaliação pedagógica dos alunos público alvo desta respectiva modalidade de ensino deve ser realizada, objetivando identificar impedimentos que estejam dificultando o seu processo educativo no contexto de múltiplas dimensões.

Essa avaliação precisa ser direcionada considerando fatores que incidem na aprendizagem como as de cunho individual, as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente e as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre elas. E deve ter a finalidade de processar continuamente os conhecimentos, desenvolvimentos e habilidades que cada aluno tem, no seu tempo, por seus próprios caminhos, pois a despeito das suas limitações, este pode evoluir.

Não se trata de comparar o desenvolvimento desses sujeitos, que possuem limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas integras, sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero é ressaltar que é possível mudar a relação com estes sujeitos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência (CARNEIRO, 2006, p. 145).

Deste modo, avaliar é uma prática pedagógica antes de tudo, comprometida com o respeito a diversidade. É um processo que colabora para investigação constante da prática pedagógica do professor cuja função é sempre modificá-la e aperfeiçoá-la a partir das análises desenvolvidas com seus alunos.

Entretanto, geralmente em situações avaliativas, os professores se deparam na sala de aula com alunos “diferentes”. Esse “diferente” diz respeito ao aluno que está enfrentando dificuldades de compreensão e aprendizado do conteúdo curricular, além da falta de interação com os outros colegas de sala. Diante disso, por não ter maiores informações desse alunado, muitas dúvidas pairam sobre como ajudá-los na escola.

São alunos que, geralmente, concluem suas tarefas antes do previsto ou não. Realizam muitas perguntas ou contribuições ou permanecem em silêncio, não mantem o foco no olhar com o professor na aula, não interagem. As ideias são diferenciadas e, por vezes, podem desviar-se do assunto exposto impedindo o andamento da aula, conforme o planejado pelo professor. Em suma, entre outros comportamentos que, comumente são conexos as condições específicas de sua habilidade ou limitação.

A avaliação tem se destacado como um conjunto de conhecimentos necessários no cotidiano docente, pois tem se afirmado como prática reflexiva, tanto na condução do ensino como no desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, Hoffmann (2009) explica que existe uma contradição entre o que é falado e o que é praticado por docentes no âmbito escolar. Ressalta que a ação classificatória e autoritária da avaliação ainda é uma dura realidade vivenciada na escola.

No contexto da Educação Especial, esse episódio se caracteriza como exclusório, pois o aluno não deve ser avaliado tomando como ponto de partida apenas a aplicação de

instrumentos (provas, questionários etc.), mas sim o que foi desenvolvido, o que compreendeu do conteúdo e fundamentalmente, o que para o aluno com deficiência é significativo e funcional.

A avaliação como um processo pertencente à natureza da ação pedagógica deve se direcionar rumo a uma reflexão, interativa e inclusiva. Nesse sentido, Hoffmann (2009, p. 47) esclarece que,

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados provocando-os a progredir sempre.

Dessa forma, o propósito principal do processo de avaliação do aluno público alvo da Educação Especial não deve levar em consideração a rotulação destes indivíduos, mas sim proporcionar contribuições para constituir uma intervenção pedagógica adequada às necessidades educacionais, sociais e emocionais.

3 TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: entre o dito e o feito!

No texto do Artigo 205 da carta magna das leis brasileiras, a Constituição Federal (1988), a definição de educação como direito de todos é assegurado. O direito de acesso à escolarização, de igualdade de condições e permanência na escola mediante as condições de acessibilidade também são pontuados. Ainda assim, no tensionado debate sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência predominam a imprecisão e falta de clareza nas ações e processos avaliativos, principalmente no âmbito das instituições escolares.

Quando se trata de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação logo vem a concepção de defasagem, inoperância, dificuldade, impossibilidade e tantos outros. A terminalidade, expressão que significa fim, encerramento e conclusão é compreendida por alguns com essa finalidade. No entanto, existe a questão legal que em seu discurso compreende a Terminalidade Específica como certificação.

A Terminalidade Específica é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Em seu Inciso II do Artigo 59 dispõe que:

[...] Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...].

Na LDBEN a Terminalidade Específica consiste numa modalidade de certificação de conclusão de escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino

fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução n. 02/2001. Deste modo, o certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado Terminalidade Específica, difere da conclusão do ensino fundamental. Isto é, a terminalidade ocorre ou deveria ocorrer por meio de um processo avaliativo, a fim de identificar o nível de desenvolvimento e conhecimento alcançado pelo aluno com deficiência, possibilitando-lhe, em ponto, novas alternativas educacionais, como previsto em lei.

Entretanto, a LDBEN e a Resolução n. 02/2001 não indicam como será essa certificação. Os discernimentos para a construção do instrumento avaliativo ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão avaliar e delinear de maneira objetiva os avanços individuais adquiridos por esses alunos, apontando suas habilidades e competências com o intuito de evidenciar mais os problemas do que necessariamente pode alcançar.

Essa indicação se envereda em decorrência da descentralização das políticas, que propõe para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção desses serviços. Assim, conforme o Artigo 24 da Lei n. 9.394/1996 “[...] cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, possibilita a cada estado e/ou município a autonomia para construção da proposta em torno da implementação da Terminalidade Específica, mas pode levar a caminhos que contrariam os direitos e expectativas dos alunos com deficiência em relação a essa escolarização e inclusão ou exclusão no sistema de ensino.

Na análise do que está dito na LDBEN e na Resolução n. 02/2001, em tese, apontam um novo rumo à Educação Especial ao tratar da organização dos sistemas de ensino para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. A LDBEN possibilita dois tipos distintos de certificação ao término do Ensino Fundamental seja por “conclusão” ou por “terminalidade”. A primeira é direcionada a todos os alunos que concluírem essa etapa da Educação Básica. Já a segunda, conforme o Artigo 16 da Resolução n. 02/2001, destina-se “[...] ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 [...]” da LDBEN (BRASIL, 1996; 2001).

Nesse contexto, os resultados de escolarização da qual trata a respectiva lei significa o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como elementos básicos o completo domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2001). De tal modo, o certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado “terminalidade específica”, difere da “conclusão” do ensino fundamental, visto que por meio dele, pode-se identificar o

nível de conhecimento adquirido pelo aluno, permitindo-lhe, teoricamente, novas perspectivas educacionais, como previsto em Lei (BITTENCOURT; CASTRO, 2016).

Em 2002, isto é, no fim do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou um documento intitulado “Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas³”.

No texto do referido documento que, de início percebe-se a marca da influência neoliberal no sistema educacional brasileiro frisando que sua produção e publicação deveu-se “[...] a partir dos movimentos internacionais, tornou-se necessário a implantação de uma política de inclusão para alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2002a, p. 7). Além do mais, fica evidente que o propósito desse documento emerge não só do cumprimento de acordos internacionais, mas da necessidade de ajustamento social e “normalizador” dos alunos com deficiência ao dizer que:

Este documento contém informações e sugestões para o atendimento educacional dos alunos com dificuldades de adaptação escolar por manifestações de condutas típicas, associadas a dificuldades acentuadas de aprendizagem, e *que interferem significativamente na dinâmica da sala de aula prejudicando o processo ensino-aprendizagem desses alunos e de seus colegas* (BRASIL, 2002a, grifo da autora).

É evidente no trecho em destaque que os alunos com deficiência são considerados “alunos problema”, ou seja, incomodam e trazem transtornos a eles próprios e aos outros. A solução encontrada para que o ensino e a aprendizagem na sala de aula seja mantido para os demais que não apresentam deficiência é adequá-los e possivelmente retirá-los com a certificação.

Desta forma, ao longo de seus seis capítulos, entre os quais destacam-se os capítulos cinco e seis, respectivamente sobre Avaliação e Terminalidade Específica, percebe-se claramente que ao ditar normas para esse público alvo da Educação Especial, o documento sai em defesa da Terminalidade Específica destacando que negá-la consiste em manter os alunos com necessidades educacionais especiais “[...] no sistema escolar indefinidamente” (BRASIL, 2002a, p. 45).

³ Condutas típicas foi uma expressão utilizada para designar as pessoas com uma variedade extensa de comportamentos de natureza emocional, social, ou comportamental, isto é, pessoas que apresentam um quadro de síndromes e transtornos psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social. Atualmente o termo foi ressignificado por meio de estudos, pesquisas e, sobretudo com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, onde o termo é oficialmente substituído pelo conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (BRASIL, 1994, 2002b, 2008; DSM IV, 1994; DSM V, 2014).

Este fragmento marcante retrata claramente que a Educação Especial está a passos largos de chegar a uma educação na perspectiva inclusiva, ou seja, é subjugada e as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência não são vistas, são na verdade desprezadas. Ao dizer “indefinidamente” fica evidente que não se acredita na inclusão, na capacidade do aluno com deficiência e o empurra ainda mais para o fosso da exclusão.

Para Stainback e Stainback (1999), o primeiro passo para uma escola inclusiva de qualidade é situar uma filosofia pautada nos princípios democráticos e igualitários que deve ser compartilhada por todos que estão inseridos neste contexto.

Dando prosseguimento às análises, uma outra tentativa de acirrar ainda mais a exclusão desses alunos na educação brasileira veio com a Proposta de Lei n. 6.651/2009⁴ cuja proposta consistia na alteração do Inciso II do Artigo 59 da LDBEN que trata sobre a terminalidade. Assim sendo, a redação do artigo ficaria com a seguinte alteração: “[...] terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal [...].

No entanto, o Parecer Técnico n. 14/2009 emitido pela então SEESP do MEC considerou incongruente o texto de alteração da Lei n. 9.394/1996. Depreende-se desse contexto que a referida alteração na Lei instiga ainda mais a dualidade no ensino brasileiro, que historicamente carrega essas marcas nas reformas educacionais por muitos anos instauradas e alvo de debates e críticas.

Além de delegar essa responsabilidade ao próprio aluno e familiares. Ou seja, o poder público se eximiria desse processo exclusório. A Educação Especial como modalidade de ensino continuaria no discurso de assistencialismo enquanto o ensino regular como único e suficiente para escolarizar quem tem condições orgânicas de estar na escola (BITTENCOURT; CASTRO, 2016).

A Terminalidade Específica nas lentes dos documentos legais carrega consigo a questão de que, quando o aluno com deficiência, no caso, os que apresentam acentuados comprometimentos intelectuais já tiverem esgotadas as possibilidades de avanço no processo de escolarização, fora também a defasagem idade/série deverá este encerrar essa etapa ou ciclo da Educação Básica.

Esta certificação pode ser compreendida como uma forma de exclusão dentro e fora do sistema escolar. Na medida em que o sistema escolar assume a consciência dos custos econômicos da repetência e da evasão de alunos com deficiência na escola, o Estado cria também mecanismos para controlá-los e eventualmente externalizá-los. Estrategicamente cria

⁴ Proposta apresentada em 16 de dezembro de 2009 pelo Deputado Márcio França do Partido Socialista Brasileiro de São Paulo (PSB-SP).

caminhos de progressão distintos dentro da própria escola, de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão (FREITAS, 2002, p. 304).

De forma geral, percebe-se um contrassenso entre o que se expõe nos documentos oficiais, que estabelecem as políticas e reformas educacionais rumo à inclusão escolar, e ações implementadas pelo poder público sob o discurso em defesa da garantia de acesso, permanência e participação desses estudantes na escola regular.

A ideia que transparece após análise dos discursos presentes nos textos legais é que a exclusão parece ser um dos propósitos da Terminalidade Específica, visto que, a partir do momento em que o controle da permanência do aluno com deficiência no ensino fundamental se subjaz uma necessidade nas lentes legais, implica em perceber que quanto maior for sua permanência sem alcançar a progressão nesta referida etapa da Educação Básica, mais gastos são contabilizados e recursos utilizados, tornando-se assim imperioso instituir mecanismos para transferi-lo para níveis e modalidades de ensino que apresentam mais vagas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo. Nessa perspectiva Mészáros (2008, p. 27) compreende que,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos.

No entendimento do respectivo autor, esse fato implicaria na abertura de vagas para alunos sem deficiência e, portanto não “casos problema” no ensino fundamental, que se constitui numa etapa de ensino obrigatório por lei para todos no Brasil (BRASIL, 1988), tendo em vista que o alvo da Terminalidade Específica é o aluno que não tem pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, esse certificado não terá nenhuma utilidade, para a inserção dele no mercado de trabalho, sobretudo pelo fato de que a sociedade brasileira está pautada na lógica capitalista de produção, onde se paira “ [...] uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado” (MÉSZÁROS, 2008, p.12)

Dessa forma, a Terminalidade Específica se apresenta bastante coerente com as políticas neoliberais para a área da educação de modo geral, e em específico da Educação Especial. Gadotti (2000) entende que a educação brasileira apresenta-se numa dupla encruzilhada, pois de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

3.1 Concepções na perspectiva da Educação Especial: a avaliação em discussão

A avaliação escolar continuamente tem sido uma “pedra no sapato” na ação pedagógica do professor. E, quando se trata da avaliação de alunos com deficiência, então, o problema torna-se mais complexo ainda. Assim sendo, a avaliação como um processo mais amplo de reflexão que ultrapassa apenas a ideia de fracasso escolar e do impetuoso processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental propiciar o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola. Uma vez que,

Entramos no terceiro milênio com o discurso da inclusão escolar em todas as pautas e eventos sobre Educação Especial e Educação Regular. Assim, a história da Educação Especial no Brasil está como uma página em branco a ser construída, a efetivação de um sistema inclusiva ainda está por fazer (CAPELLINI; MENDES, 2003, p. 142)

É interessante destacar que alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas de classe. Propor a avaliação desse alunado de forma distinta e dissociada das concepções que se tem acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação integral dos alunos e das funções da avaliação como conjunto de meios que permite o replanejamento das atividades do professor, não encaminha a resultados úteis.

Nessa linha de raciocínio, o processo de avaliação do aluno com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação pautados no modo inclusivo prescinde da concepção de uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação, isto é, uma cultura que elimine a lógica de exclusão, baseada na homogeneidade e na escolha de um determinado compasso como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos. Assim,

Estudos mostraram que crianças com necessidades educacionais especiais em situações de ensino regular têm melhor desempenho social e acadêmico, quando comparadas às que só recebem Educação Especial, destacando a importância da fusão Educação Especial com a Educação Regular (CAPELLINI; MENDES, 2003, p. 142).

O processo de avaliação pedagógica dos alunos com deficiência que culmine na Terminalidade Específica deve primar para a descrição das habilidades e competências adquiridas por este alunado para se chegar a um parecer específico e tudo isso em parceria com o professor da Educação Especial (LIMA; MENDES, 2011).

Entretanto, existe a necessidade de maiores esclarecimentos e encaminhamentos concisos no que tange a legislação vigente e a proposta de sua aplicabilidade. Além disso, essa certificação é uma modalidade em certos casos admissível, porém são necessárias propostas concretas que impliquem em avanços e apoio para a continuidade dos estudos e encaminhamentos no contexto escolar. Uma vez que, ao tempo que tenta “ajudar” o aluno

com deficiência, acaba prejudicando-o. Eximindo-o do direito a educação para todos e com todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou um olhar investigador e diferenciado com relação à avaliação na Educação Especial no que tange o “parecer final” da Terminalidade Específica aos alunos com deficiência, levando a refletir sobre os reais objetivos da prática que faz parte da ação pedagógica. Diante das informações levantadas e analisadas nos documentos e demais literaturas nas categorias: Avaliação - Educação Especial - Terminalidade Específica buscando responder ao questionamento central que norteou o desenvolvimento do estudo, pode-se concluir que a legislação na área é limitada, contraditória e incongruente.

Associado a isso, o escasso e desamparo à Educação Especial como modalidade é uma marca assinalado em documentos “norteadores” para docentes e discentes no contexto escolar. Todas as questões alusivas à avaliação dizem respeito à avaliação de todos os alunos, com e sem deficiência. A única diferença que existente entre eles reside na forma como a avaliação é compreendida para cada público.

Quando tenta ajudar, acaba prejudicando; quando tenta incluir, acaba excluindo Nesse contexto, a avaliação como um processo contínuo deveria primar na compreensão do aluno com deficiência como um sujeito social que demanda múltiplos olhares, pois este processo destaca-se como a própria ação educativa.

Desse modo, inquietação apresentada e problematizada no presente texto tem por finalidade que este sirva de suporte para futuras pesquisas relacionadas ao processo de avaliação na Educação Especial e Terminalidade Específica aos alunos com deficiência. Ainda há muito para ser discutido, planejado e produzido acerca do tema e, portanto, iniciativas que busquem discutir a problemática envolvida no ato de avaliar e sua relação com a educação e inclusão de alunos com e sem deficiência são presentes e cruciais para que mudanças significativas ocorram nos processos educativos praticados na escola, sobretudo no que tange as discussões tensionadas nos documentos legais e normativos e o que ocorre no contexto escolar com relação aos alunos público alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de; FRANCO, M. G. **Avaliação para a aprendizagem:** o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos. São Paulo: Ática, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV**. São Paulo: Manole, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V**. Tradução de Cláudia Dornelles. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOTH, I. J. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: Ibpx, 2011.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer Técnico n. 14/2009**, 23 de fevereiro de 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=464884>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC; SEESP, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC; SEESP, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Projeto de Lei n. 6. 651, de 16 de dezembro de 2009**. Altera o art. 59 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

BITTENCOURT, D. F. C. D. de; CASTRO, S. F. de. Terminalidade Específica: concepções e aplicação na perspectiva do professor de educação especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/terminalidade-especifica%3A->

concepcoes-eaplicacao-na-perspectiva-do-professor-de-educacao-especial. Acesso em: 24 mai. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação do rendimento acadêmico de alunos com deficiência mental inseridos em classes comuns. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (orgs.). Avaliação em Educação Especial*. Londrina, SP: Eduel, 2003.

CAREGNATO, R. C. A.; R MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006.

CARNEIRO, M.S.C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. *In: BAPTISTA, C.R.; MACHADO, A.M. et al (orgs.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Meditação, 2006.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, J. M. L. *O jogo do contrário em avaliação*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17 n. 2, Marília, SP, mai./ago. 2011.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). *Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca, Espanha. Genebra: ONU; UNESCO, 1994.

_____. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. ONU; UNICEF, 1990.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes; 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

O TRATAMENTO DO ERRO NO 4º e 5º ANOS: POSTURAS E PRÁTICAS DE EDUCADORAS NO ENSINO DE LINGUAGEM

Aline Rafaela Lima e Silva ¹
Maria Rejane Ferreira Lima de Araújo ²

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar a percepção e intervenção dos (as) professores (as) diante do erro, mais especificamente, verificar como os (as) professores (as) recebem e entendem os desvios dos alunos; compreender a noção do erro no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, além de observar como as incorreções são tratadas nessa etapa. Nesse sentido, destacamos as posturas e práticas de educadores (as) diante desse fenômeno no ensino de escrita. O trabalho se deu a partir de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 1987) em uma escola pública do município de Belo Jardim. Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com 6 entrevistados(as) e tomamos como base teórica os estudos de Luckesi (1990); Soares (2004); Pilleti (2006); Ferreira (1999); Aragão (2012), dentre outros. A partir da análise de dados, foi possível observar que, com exceção de uma docente, as demais informantes apresentam um olhar construtivo do erro, considerando-o não como punição, mas como um passo importante para a aprendizagem.

Palavras-chave: Erro, Avaliação, Aprendizagem, Escrita.

INTRODUÇÃO

O erro é algo que está presente na vida de todos, seja na escola ou na vida pessoal. Desde a mais tenra idade somos repreendidos pelos nossos pais/responsáveis quando erramos, e na escola não é diferente, no entanto muitos professores ainda não sabem lidar adequadamente com o erro e não o percebem como algo construtivo, significativo, que desencadeia aprendizagens.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou a compreensão de como professores (as) lidam com o erro, principalmente ao trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa, por ser uma disciplina em que os alunos apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, tanto na leitura, quanto na escrita e na interpretação textual. Nosso objeto de estudo foram professores (as) de turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, pois estas turmas são responsáveis, respectivamente, pelo início do estágio gráfico da alfabetização e pela consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética, podendo haver aí retenções, se necessário.

¹ Mestra pelo Curso de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, alyne_rafaella@yahoo.com.br;

² Especialista pelo Curso de Pós Graduação em Letras da Faculdade do Belo Jardim - FBJ, rejaneferreira_jesus@hotmail.com.

A escola precisa ser um ambiente acolhedor e prazeroso para a criança, com a finalidade de proporcionar um processo de aprendizagem crítico e reflexivo; é, pois, necessário que este (a) profissional perceba as dificuldades dos (as) alunos (as), suas dúvidas, angústias e vergonha de errar, a fim de planejar estratégias que os auxiliem a entender que tal deslize não só faz parte, como tem importante papel na construção da aprendizagem.

Pensar acerca do tratamento do erro no processo de alfabetização nos auxilia a refletir sobre a relevância de bem utilizar tais práticas como pontos de partida para um sistema, que de fato, auxilie na construção de conhecimentos. O interesse em estudar essa temática deu-se mediante observações indiretas no campo de sala de aula, onde percebemos um sem número de docentes que considerava apenas aqueles alunos que acertavam respostas produzidas coletivamente; além disso, surgiu-nos a necessidade de compreender como tratar os deslizes na aprendizagem de nossos alunos para que não haja constrangimento e desvalorização desse processo.

O presente estudo poderá contribuir de forma significativa para docentes, uma vez que possibilitará a reflexão sobre como tratar o erro do aluno, a fim de torná-lo um acerto. Haverá uma contribuição também para que a sociedade tenha um novo olhar diante dos erros, tanto na vida escolar, quanto na vida pessoal, fazendo com que eles sejam encarados como degraus para futuros acertos.

Nossa pesquisa se originou da busca de entender o seguinte problema: como as professoras de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental compreendem e trabalham a questão do erro no processo de ensino e aprendizagem?

Diante disso, esse estudo teve como objetivo geral analisar a intervenção das professoras diante do erro em Língua Portuguesa nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e como objetivos específicos verificar como as professoras recebem, percebem e tratam os erros dos alunos; compreender qual o papel do erro no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, além de observar como este, em Língua Portuguesa, é tratado pelas professoras no ciclo de alfabetização.

Para tanto, investigamos seis docentes de uma escola pública de Belo Jardim, sendo três do 4º ano e três do 5º ano e a partir das entrevistas e observações realizadas, foi perceptível que parte das seis informantes já apresentava um olhar construtivista do erro, observando-o como elemento do processo de aprendizagem.

Para o levantamento bibliográfico nos baseamos nas concepções teóricas de autores como: Luckesi (1990), Seber (2001), Soares (2004), Pilleti (2006), Ferreira (1999), Aragão (2012), entre outros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa teve caráter exploratório e de campo, a partir da observação de fatos e fenômenos exatamente como eles ocorrem na realidade, através de um estudo descritivo com a abordagem qualitativa que possibilitou uma melhor compreensão acerca do tema pesquisado, contribuindo significativamente para a análise do problema ora investigado (TRIVIÑOS, 1987).

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a fim de compreendermos como as professoras lidam com o erro em suas práticas docentes e qual o espaço pedagógico dado a ele na busca pela construção de aprendizagens do (a) educando (a). Nesse sentido, Szymanski (2002, p.12) afirma que “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre os entrevistados, organizando sua resposta para aquela situação”.

Nesse sentido, foram elaboradas dez questões subjetivas, que poderiam ser reformuladas ou complementadas, para que assim houvesse probabilidade de captar um momento instantâneo de valores e crenças de seis professoras (ora identificadas como 4A, 4B e 4C aos docentes das turmas de 4º ano e 5A, 5B e 5C aos que lecionam nas turmas de 5º ano) de uma escola pública do município de Belo Jardim-PE.

Além da entrevista semiestruturada, foram realizadas observações em sala de aula objetivando analisarmos de perto como eram tratados os erros em Língua Portuguesa e examinarmos as reações dos alunos ao errarem, pois conforme Vianna (2003, p.83) é importante “ir além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula”.

Sabemos que não é possível “eliminar de todo a influência do observador” (Vianna, 2003, p.10), por isso realizamos 10 observações, a fim de tentar minimizar, ao máximo, este fator negativo. Nesse sentido, a utilização desses dois instrumentos deu-se pela tentativa de melhor compreensão da realidade estudada, de modo que se complementem as informações apresentadas, contextualizando nosso objeto de estudo de maneira mais eficaz.

A análise dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), entendendo que as condições em que se coletam tais dados influenciam diretamente sua interpretação. Nesse sentido, essas informações foram analisadas considerando ainda os elementos implícitos presentes nas falas dos informantes, a fim de que houvesse possibilidade de compreender como esses docentes pensam e constroem suas práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da entrevista realizada com seis professoras de turmas de 4º e 5º anos de uma escola pública do município de Belo Jardim-PE, ao serem indagadas sobre os erros mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa, ficou evidente no quadro 1 que os discentes possuem mais dificuldade em relação ao uso das regras ortográficas, troca de letras, acentuação, e conseqüentemente na fala.

Quadro 1: Erros frequentes nas aulas de Língua Portuguesa

PROFESSOR	RESPOSTA
4A	A fala, a leitura e a escrita, acho isso normal e para melhorarem eles precisam de um suporte extra para superar as barreiras do aprendizado.
4B	É as trocas de letras, tipo “m” e “n”, “p” e “b”, uso de letras maiúsculas, acentuação, acho esses os tipos de erros mais encontrados.
4C	A escrita com acréscimos de letras ou incompleta.
5A	Os erros ortográficos são os mais comuns, os quais considero simples, porém é de grande importância a correção o quanto antes, pois corre o risco de se tornarem repetitivos e são levados adiante, o que posteriormente implicará nos aspectos linguísticos orais e escritos, comprometendo as normas ortográficas.
5B	O uso das regras ortográficas.
5C	Os erros mais frequentes são os ortográficos, alguns alunos sempre acabam esquecendo alguma letra ou trocando por outras, mas considero isso normal e tento ajudá-los mostrando onde se encontra o erro.

Com relação aos erros ortográficos, considera-se que as produções escritas da criança têm o potencial de revelar o conhecimento ainda não consolidado de todas as convenções ortográficas normativas da sua língua e proporcionam formas indiretas de caracterização do conhecimento fonológico das crianças. Essas produções revelam, por um lado, a assimilação de certos princípios básicos da escrita alfabética, por outro, o desconhecimento de aspectos ainda não ensinados/aprendidos da norma ortográfica (VELOSO, 2003, p.162).

No entanto, deve-se levar em consideração que esses fenômenos da língua não estão evidentes apenas nesse nível de escolaridade. Ao contrário, eles são recorrentes em todos os níveis devido à complexidade e ao número de regras inerentes ao estudo dessa disciplina.

Ainda assim, é de suma importância que o educador observe, com todo cuidado, o nível de cada criança com relação à leitura e à escrita, a fim de pensar estratégias que favoreçam o avanço de nível em que se encontra cada educando, a partir de questionamentos que permitam a reflexão e revisão dos escritos nos aspectos a serem modificados, a fim de que ele desenvolva a consciência de como melhorar e desenvolver a sua escrita.

Acreditamos na importância em buscar-se instrumentos que facilitem a aprendizagem do discente quanto ao erro, considerando este enquanto parte do processo de alfabetização, tomando-o como ponto de partida para novos conhecimentos, através de estratégias simples, como a correção coletiva e individual dos alunos. Nesse sentido, notamos na fala das docentes 4A, 5A e 5C sua preocupação e compreensão na busca de metodologias que auxiliem seus alunos a superarem as barreiras da aprendizagem, a fim de alcançarem o conhecimento.

Com relação a os professores lidam com os erros dos discentes, notamos que, em sua maioria, estes deslizes têm sido percebidos de forma natural, percebendo-o como parte do processo de aprendizagem, e buscando sempre auxiliar o aluno a refletir sobre o erro e dessa forma haver uma melhor aprendizagem e mais significativa. Sobre este aspecto, Ferreira (1999, p. 47), afirma que:

A correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação. Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor, já que nem todos os erros se parecem. Qualquer adulto alfabetizado se engana ao ler ou ao escrever, o que indica seu grau de alfabetização e sua possibilidade de autocorreção.

Deduz-se daí, portanto, ser extremamente importante que o educador procure um método de correção que não iniba os conhecimentos dos educandos, levando-os a refletir sobre os seus deslizes e acerca de novas maneiras a não mais cometê-los; ou, pelo menos, que isso não aconteça habitualmente, como se parecesse ‘normal’.

Ao ser questionadas acerca de como as docentes entrevistadas tratam o erro no ensino de língua portuguesa foi apontado que:

Quadro 2: O tratamento do erro dos alunos em Língua Portuguesa

PROFESSOR	RESPOSTA
4A	Revejo os erros com os alunos e tento avançar naquilo que ainda não foi, de fato, aprendido.
4B	Busco lidar de forma natural, mas sempre buscando melhorar a aprendizagem do discente.
4C	Geralmente, eu quando peço pra que o meu aluno faça algum exercício, na correção eu já observo e costumo fazer uma correção individual, posterior a essa correção eu passo para uma correção coletiva, porque às vezes o outro tem dúvidas e tem vergonha de perguntar.
5A	O erro fará parte todo tempo do aprendizado, e estes devem ser tratados de forma amigável para que através destes possamos construir uma aprendizagem significativa, para que os alunos sejam estimulados a buscar o conhecimento e não inibir o seu potencial.
5B	Procuro ajudar o discente a reparar o erro e refletir sobre o mesmo, encorajando-os a não ter medo de errar, daí em diante surgirá uma aprendizagem mais significativa.
5C	Peço que leia novamente para identificar o erro e corrigi-lo.

Historicamente, devido a uma visão construída de que ninguém pode cometer erros e se os comete sofrerá punição, surgiu uma interpretação preconceituosa e equivocada do mesmo, passando-se a ter uma concepção de que onde existe erro não poderá haver acerto. Dessa forma, a escola, sendo vista como espaço responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, tem o papel de desconstruir esse entendimento, para que alunos e professores percebam o erro como um degrau para futuros acertos, ou seja, como oportunidades de aquisição do conhecimento a partir da análise das falhas cometidas.

A linguagem não é algo simples de se compreender nem tampouco de se assimilar, pois até mesmo os adultos alfabetizados cometem deslizes quanto ao seu uso, sejam eles na fala ou na escrita. Portanto, é evidente que o educando não irá apreendê-la de imediato. O educador deve, pois, fazer com que o aluno observe o seu erro, reflita sobre ele para assim se autocorriger, como apontam as falas das docentes 4A, 4B, 4C, 5A e 5B, presentes no quadro 2, bem como as ações das professoras nas observações realizadas em suas salas de aula.

Assim, percebe-se que o erro é considerado um reflexo do pensamento da criança, cabendo, portanto, ao professor a tarefa de descobrir e entender o caminho percorrido por ela

até o resultado observado, a fim de oportunizar a construção reflexiva do conhecimento. Quando da constatação do erro da criança, não é aconselhável corrigir de caneta vermelha ou castigá-la com a repetição exaustiva da escrita correta da palavra. Deve-se, todavia, fazê-la refletir novas formas de escrever, conduzindo-a, de maneira mais leve, ao acerto.

Com relação ao uso de instrumentos que auxiliem o professor a tirar as dúvidas de seus alunos a partir de metodologias diversas que devem ter espaço em sala de aula, principalmente quando se percebe que seus alunos não compreendem o conteúdo, o educador precisa ter zelo em relação ao ensino do aprendiz, pensando em práticas que possam desafiá-lo a chegar ao acerto, ao invés de dizer-lhe a resposta que espera ouvir.

Quadro 3: Metodologias utilizadas quando da não compreensão dos conteúdos

PROFESSOR	RESPOSTA
4ª	Revejo o assunto com o aluno e procuro trazer jogos referentes ao conteúdo.
4B	Busco levar atividades referentes aos erros cometidos nas aulas e jogos referentes ao conteúdo que não foi aprendido.
4C	As metodologias que costumo utilizar são justamente atividades extras, fazendo dinâmicas, rodas de leituras, vídeos, músicas, pra que de forma diferente eles comecem a observar o vocabulário presente e comecem a ir modificando e criando novos métodos de pensar e novas metodologias para que possam deixar aquela forma generalizada de que Língua Portuguesa é difícil e passem a gostar da disciplina através de novos métodos.
5ª	Quando não obtenho sucesso com uma prática, analiso métodos novos que vão sucedendo os antigos até firmar a aprendizagem, cada ação uma nova reflexão, a flexibilidade no ato de mediar conhecimento e se autoanalisar é imprescindível ao docente.
5B	O debate, com a troca de experiências, é uma forma de passar segurança para o aprendiz do discente.
5C	Livro, cartaz, jogos, depende da matéria e do conteúdo.

A esse respeito, todas as docentes mencionaram que se utilizam de outras diversas formas para que os conteúdos sejam compreendidos, através de jogos, vídeos, debates e atividades que reforcem aqueles que não compreendidos, embora fosse visível na fala da professora 5C certa

superficialidade e ausência de detalhamento de como acontece o uso de tais instrumentos metodológicos, perceptível na fala das docentes.

Metodologias que favoreçam a tomada de consciência são extremamente necessárias para a mobilização de conhecimentos específicos por parte do educando, como é o caso da correção de atividades em pares, além do processo de correção individual – questionando ao aluno o porquê de suas respostas, além de correções coletivas, que possibilitem o confronto de respostas distintas; tais ferramentas impulsionam o aprendiz a construir respostas corretas, ao invés de apenas copiá-las.

Assim, o aluno poderá pensar e mostrar o que sabe, sendo-lhe proporcionado conhecer o que ainda precisa ser ensinado. Dessa maneira, é de suma importância que o professor reveja seu plano de ensino, que busque compreender as aprendizagens e dificuldades dos alunos, oportunizando assim a expressão das hipóteses deles de maneira crítica e reflexiva. Desta forma, faz-se necessário o uso de diversas metodologias para que o resultado positivo seja alcançado.

Em nossas observações, percebemos, na ação das cinco primeiras docentes, um sentimento de preocupação e até de frustração ao observar que seus alunos não aprenderam, enquanto apenas uma educadora demonstrou que não se sente triste e nem frustrada, mas impulsionada a tentar fazer algo novo para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário que o docente reavalie as práticas utilizadas em sala de aula, pois muitas vezes o método utilizado não está sendo satisfatório para a aprendizagem do aluno, sendo então importante pensar novas metodologias que garantam sua aprendizagem efetiva.

A postura usada pelo professor perante o erro pode ser analisada de diferentes ângulos, então não se trata de negá-lo ou justificá-lo de maneira complacente, nem de evitá-lo por meio de punições, mas problematizá-lo, transformando-o em uma situação de aprendizagem. (MACEDO, 1994, p.59).

Assim, o educador deve analisar a forma como trata o erro, buscando sempre transformá-lo em aprendizagem, sem utilizar punição alguma devido aos deslizes cometidos.

Além disso, é importante perceber que o erro possui um valor positivo no processo de construção do acerto, de modo que de acordo com Aquino (1997, p.36) se o sujeito “[...] errar, sua tendência será a de refletir mais sobre o problema e sobre as ações que empregou para resolvê-lo. Vale dizer que o erro pode levar o sujeito a modificar seus esquemas, enriquecendo-os [...] o erro pode ser fonte de tomada de consciência”.

Para Ferreira (1999), a leitura e a escrita são construídas paulatinamente. Muitos educadores não compreendem o início da aprendizagem como de grande valor e percebem os

“erros” como ausência de conhecimento, no entanto é preciso considerá-los como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, quando indagadas sobre quais as metodologias utilizadas para não constranger o aluno, as docentes afirmaram:

Quadro 4: Metodologias utilizadas para não constranger o aluno.

PROFESSOR	RESPOSTA
4A	Corrigindo, mostrando ao mesmo que é errando que se aprende.
4B	Tento não corrigi-lo de forma grosseira em frente aos seus colegas e procuro conversar individualmente para que não ocorra nenhum constrangimento.
4C	Geralmente, eu faço essa correção individual, chamando o aluno, vou mostrando os erros dele pra que ele possa observar onde errou, fazer aquela correção naquele momento e posteriormente não cometer mais os mesmos erros.
5A	Trato o erro com naturalidade, de forma comum, simples, fazendo-os compreender que o erro faz parte da natureza e da essência do ensino e aprendizagem, e que nós podemos aprender mais com erros do que com nossos acertos, uma vez que erramos obviamente temos um olhar direcionado, somos mais cautelosos com erro do que com os acertos, então, o erro também tem sua importância e validade no ensino aprendizagem, faz parte do processo educacional.
5B	O que faz o aluno sentir-se constrangido é a forma em que o educador usa palavras para mostrar o erro, que na maioria das vezes é arrogante, isso acaba gerando um bloqueio no discente, prejudicando sua aprendizagem.
5C	Converso individualmente, deixo ele perceber que o erro é um incentivo para refazer e chegar ao acerto.

Percebeu-se na fala das docentes que todas elas tentam corrigir de forma que não haja constrangimentos, mas sempre mostrando os caminhos para se chegar ao acerto. Existe, então, um olhar especial para o seu aluno, buscando compreendê-lo e servindo de mediador do processo de ensino e aprendizagem, corroborando assim com os estudos de Abrahão (2000, p.41).

Seber (2011, p.131) destaca que o professor não precisa corrigir as escritas infantis porque nelas não há nada de errado no sentido comum da palavra, percebendo esse processo de aquisição da escrita como construção; no entanto, em contradição com a citação de Seber, observa-se que quase sempre os professores fazem o aluno reescrever as palavras que erra repetidamente, de modo que muitas vezes a criança ao menos compreende o porquê de seu deslize e apenas realiza a cópia de escritas sem significado, quando o que se espera é que o professor faça o aluno refletir sobre seu erro e se autocorrija evoluindo cada vez mais, tanto na escrita, quanto na leitura.

Nesse sentido, segundo Hoffmann (1993, p.80):

Nessa perspectiva, a intervenção do professor, então, deve ser verdadeiramente desafiadora, nunca coercitiva (Não é assim!) ou retificadora (dando resposta certa), mas desenvolvendo suas hipóteses sobre a forma de perguntas ou realizando novas tarefas no sentido de confrontar o aluno com outras respostas, diferentes e contraditórias, para levá-lo a defender o seu ponto de vista ou reformulá-lo. Esse é um processo gradativo, lento, que exige o saber esperar pelo momento do aluno. Diz-se que o indivíduo aprende porque se desenvolve e não o contrário: o indivíduo se desenvolve porque aprende.

Assim, o erro em Língua Portuguesa precisa ser trabalhado de forma contínua, respeitando-se os níveis de aprendizagem da criança, pois sabemos que cada uma delas possui seu tempo para aprender e é necessário que o professor alfabetizador utilize-se de metodologias lúdicas para que o educando aprenda de uma forma mais prática e não se frustre por não conseguir alcançar o conhecimento almejado.

Acreditamos que com a prática da avaliação o professor pode observar o grau de dificuldade de seus alunos e, dessa forma, buscar subsídios para uma aprendizagem mais eficaz.

Nesse sentido, em conformidade como Dalmas (1995, p. 106-107):

Avaliação é essencial para a consecução do processo. Além do mais, é ela quem situa o grupo. Sem ela não se saberá para onde o grupo está se dirigindo, serão navegantes sem rumo. Ela faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte o resultado e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação.

É de suma importância, portanto, que sejam planejados momentos de avaliação da aprendizagem de nossos alunos, para que possamos nortear, através de seus resultados, quais habilidades ainda precisam ser compreendidas.

Compreendendo essa como sendo uma das funções do erro, questionamos as entrevistadas a respeito de como elas o compreendiam no processo de ensino e aprendizagem, ao que foi respondido:

Quadro 5: Compreensão da função do erro no processo de ensino e aprendizagem

PROFESSOR	RESPOSTA
4 ^a	Visa evidenciar a importância de uma postura crítica dos educadores frente ao erro no processo avaliativo.
4B	O erro é muito importante no processo de ensino e aprendizagem para fazer com que o aluno busque formas para melhorar sua aprendizagem.
4C	Compreendo que é normal, o aluno muitas vezes não é todos os conteúdos que ele vai dominar, então muitas vezes o erro se faz necessário pra que ele chegue ao professor e tire as dúvidas que tinha com relação a determinado conteúdo, pra que não possa cometê-los de uma próxima vez, porem é necessário que o aluno perceba que quando não compreendeu ele tenha a maturidade de chegar ate o professor e tirar a dúvida, porque se ele permanece com aquela dúvida ou cometendo os mesmos erros ele não vai ter um processo de aprendizagem eficaz, e isso vai dificultar pra ele futuramente.
5 ^a	O erro no processo de aprendizagem é imprescindível, o fato que mais importa é como iremos tratar desses desvios ortográficos, visto que traga sempre algo positivo e esclareça duvidas, para assim validar uma aprendizagem significativa, pautada no respeito às dificuldades encontradas.
5B	O erro por sua vez contribui para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do discente, através do erro ele sente a necessidade de buscar o “certo”. Pesquisar e tentar entender sua falha.
5C	Como meio de alcançar a aprendizagem.

Se olharmos para os aspectos históricos do castigo escolar, advindos do erro e/ou do que era percebido como “malcriação”, veremos que nos tempos dos nossos pais e avós era comum o castigo escolar ocorrer através da agressão física. Os professores o usavam como forma de correção em direção à aprendizagem. No entanto, à medida que se avançou no tempo, os castigos físicos escolares foram acabando e essas práticas de violência foram, enfim, abandonadas.

Nesse contexto, o olhar do professor diante dos erros do aluno deve ser de compreensão, pois é necessário entender que deslizes irão surgir em todas as fases de alfabetização. Portanto, as docentes estão agindo de maneira correta ao compreenderem o erro, buscando formas para que não haja nenhuma forma de constrangimento e procurando outros meios para se chegar a uma melhor aprendizagem.

A avaliação escolar precisa, portanto, ser usada como um meio de auxiliar o diagnóstico dos níveis de aprendizagem em que se encontra o aluno e, a partir disso, serão oferecidos recursos capazes de orientá-lo a uma aprendizagem significativa que atenda às suas necessidades, por meio do ensino adequado, porque, como diz Luckesi (1990, p. 165), “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”.

É imprescindível que o docente encare o erro do aluno enquanto um objeto de discussão de como se ensina e como se aprende, auxiliando não somente na compreensão do percurso do aluno, mas também na oportunidade de replanejar a partir das necessidades apresentadas no trajeto educacional, de modo que Segundo Sucla (2005, p.174), “o professor encontre subsídios que possam auxiliá-lo a entender melhor a questão do erro, que o aluno comete na construção do seu conhecimento”. Dessa forma, faz-se necessário que não só os conhecimentos que a criança possui sejam considerados degraus, mas também seus erros, que futuramente se transformarão em acertos, dependendo da forma como serão trabalhados. Segundo Sucla (2005, p.181):

É importante lembrar que o erro deve ser observável pelo aluno, portanto, só a correção não basta. É necessário possibilitar a reconstrução das hipóteses já conhecidas pelo aluno, instigando-o a reformular e elaborar outras respostas.

Portanto, a avaliação não pode ser empregada apenas para atribuir notas ao educando, ela precisa ser contínua e estar inclusa no processo de aprendizagem do aluno. O erro em Língua Portuguesa, especialmente, deve ser tratado de forma sistemática, respeitando os níveis de conhecimento da criança, já que cada uma possui seu tempo para aprender e é fundamental que o professor alfabetizador utilize metodologias lúdicas para um aprendizado de maneira mais prática.

Quadro 6: Compreensão conceitual sobre o erro construtivo.

PROFESSOR	RESPOSTA
-----------	----------

4 ^a	Quando o aluno busca corrigir seus erros para ter um bom desenvolvimento.
4B	Bem, é quando o aluno percebe o erro e tenta chegar ao acerto.
4C	Há erros construtivos e não construtivos, tem alunos que aprendem o próprio erro e em outros casos não, porque tem momentos que o aluno ele erra não porque não saiba, mas porque não prestou atenção suficiente para aprender aquilo, e muitas vezes ainda pega o caderno do colega e comete os mesmos erros, então há casos em que é construtivo e casos que não são construtivos, o professor deve observar.
5 ^a	Todo erro é construtivo, desde que o discente perceba o mesmo, como uma oportunidade a mais de aprendizagem, aceite e reflita sobre o que precisa melhorar, é importante uma consciência aberta, de modo que não crie barreiras a partir dos erros cometidos e sim sejam eles subsídios que venham auxiliar o conhecimento.
5B	É quando o discente aprende com o próprio erro.
5C	É aquele que dá oportunidade para o aluno aprender no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se, com as indagações, que as professoras pesquisadas compreendem que antigamente existia uma forma mais rigorosa para tratar os erros; todavia, atualmente, há compreensão e motivação diante deles em suas salas de aula.

As professoras 4A, 4B, 4C, 5A e 5B pensam de forma mais esclarecida acerca do papel do erro, mostrando-se mais receptivas a um pensamento compreensivo. Em contrapartida, a educadora 5C mostrou-se mais objetiva em suas respostas, demonstrando frustração quando seu aluno comete algum deslize.

Com relação à compreensão conceitual do erro construtivo, as educadoras mencionaram que o entendem como sendo aquele que o aluno comete no intuito de acertar e, por isso, buscam consertar esse erro a fim de chegar ao acerto. O professor deve, pois, intervir para que haja a construção da aprendizagem.

Dessa forma, segundo Moysés (2001, p.69) “o educador tem que estar atento para reconstruir o conhecimento a partir do erro. Ao descobrir algo errado no caderno, ele deve levar o aluno a descobrir onde errou. Assim, estará demonstrando respeito pelo que o aluno fez”. A reconstrução do conhecimento, a partir do erro, é muito importante para uma aprendizagem significativa, logo é necessário que o professor não só valorize o acerto, mas também os erros como forma de reconhecimento de tentativa para obtenção do acerto.

Diante das observações feitas nas salas de aula das entrevistadas, verificou-se que as mesmas realizam a mediação diante dos erros e dúvidas dos alunos.

Sendo assim, observa-se que atualmente os educadores estão com um novo olhar diante dessa temática, compreendendo que o erro faz parte de um processo existente na aprendizagem e que com paciência e motivação pode ajudar o aluno a chegar ao acerto. Portanto, a produção desses dados foi imprescindível para compreender e observar como as educadoras tratam o erro do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar a intervenção das professoras diante do erro e, mais especificamente, os que ocorrem em Língua Portuguesa nos anos iniciais, a fim de compreender como as entrevistadas recebem e tratam os erros de seus alunos no ciclo de alfabetização.

Historicamente o erro vem sendo, desde muito tempo, considerado na prática escolar como fracasso ou incapacidade do educando. Porém, é urgente mudar essa visão de modo que seja percebida sua importância para o processo de aprendizagem, a partir do momento em que o professor o toma como ponto de partida e adequa sua prática às necessidades do alunado. Em Língua Portuguesa, existem várias normas e regras ortográficas e, devido a isso, muitos educandos possuem dificuldades quanto ao uso da linguagem, no entanto pudemos observar que cada idade possui seu estágio e cada criança o seu tempo de aprender.

Nesse sentido, é interessante que o docente parta do contexto social da criança para tornar o ensino mais significativo, buscando os elementos que envolvam a leitura e a escrita presentes no nosso dia a dia, como embalagens, letreiros de mercados, placas de trânsito, entre outros, a fim de que as crianças estejam rodeadas de letras. Dessa forma, é fundamental o contato das crianças com textos quando estão no processo de alfabetização a partir de diversos

gêneros textuais, de modo a elevar seu nível de letramento para que possam utilizar a língua escrita em todo seu contexto social.

Com esta pesquisa, observou-se que as professoras investigadas apresentam um olhar bastante construtivo do erro, considerando-o não como punição, mas como um importante passo para a aprendizagem.

A escola precisa ser ainda mais vista como um ambiente acolhedor e motivador para os educandos e, seu corpo docente deve buscar, nas múltiplas metodologias, tantas oportunidades para a aprendizagem quanto se fizerem necessárias.

Os dados analisados nesta pesquisa apontam que as educadoras entrevistadas, em linhas gerais, possuem um novo olhar referente ao erro do aluno e buscam novas formas de ensino quando o educando possui alguma dificuldade. Nesse sentido, surge a importância de estudos que aprofundem essa temática, a fim de promover reflexões mais amplas acerca do assunto nas formações iniciais e continuadas dos educadores.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Avaliação e Erro construtivo Libertador: Uma Teoria-Prática Incluyente em Educação**. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e praticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARAGÃO, Milena; GONÇALVES, Ana Maria. **Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano**. Conjectura, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>. Acesso em: 19 de setembro de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 13. ed. Pretópolis: Vozes, 1995.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática escolar**: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. São Paulo, Cortez, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: O caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2011.

SOARES, Magda, **Letramento**: Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 12.

SOUZA, Marlon. **A evolução da escrita**: psicogênese da Língua Escrita. 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-escrita-a-psicogenese-da-lingua-escrita/95930#ixzz5FsyBJvDz>. Acesso em 20 de dez. de 2019.

SUCLA, Vivian Maria. **O sentido construtivo do erro no processo de alfabetização**. 2005. Disponível em <https://docplayer.com.br/25106287-O-sentido-construtivo-do-erro-no-processo-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 02 de novembro de 2018.

SZYMANSKI, Heloísa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação e prática reflexiva**. Brasília. Líber Livros Editora, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, João (2003). **Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico**. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu. Dissertação de Doutorado em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18030/2/4990TD01P000079024.pdf>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO E CORREÇÃO DE AVALIAÇÕES FORMAIS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Felipe Rodrigues Martins ¹
Fernanda Serpa Cardoso ²
Rosane Moreira Silva de Meirelles ³

RESUMO

A legislação aponta que os sistemas de ensino devem assegurar tanto ao público-alvo da Educação Especial quanto aos alunos com transtornos funcionais, currículos e organização específicos para atender às suas necessidades, contudo a avaliação escolar tem seguido paradigmas teóricos derivados da tradição psicométrica, seguindo padrões normativos, mesmo para os alunos com necessidades educacionais especiais. O presente trabalho tem como objetivos orientar quanto a: determinações legais do atendimento destes alunos; características de grupos específicos de alunos; elaboração e correção de provas considerando este contexto. Foi adotado como método a pesquisa qualitativa com base na análise documental, realizada por meio da utilização de diferentes descritores, conforme conveniência, em duas bases de dados distintas: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e *US National Library of Medicine* (PubMed). Os resultados obtidos foram analisados considerando a relação efetiva com a temática pesquisada, levando-se sobretudo em conta, além do título e resumo do trabalho, a existência de alguma proposta quanto a elaboração de atividades / avaliações para o público-alvo da Educação Especial. Foram encontradas sugestões de instruções baseadas em esquemas para alunos com deficiência intelectual ou baseadas em objetivo único para alunos autistas, questões extras para superdotados, enunciados com recursos como negrito ou itálico para alunos com déficit de atenção, entre outros. No entanto, a escassez de resultados revela que ainda há muito o que avançar tanto na concepção de avaliação quanto nas estratégias para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Especial, Necessidades Educacionais Especiais, Revisão bibliográfica.

¹ Doutorando no Programa *stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), docente no Colégio Salesiano Santa Rosa (CSSR) e do Colégio São Vicente de Paulo (CSVP), coordenador do Setor Espaço de Inclusão (SEI) do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), felipe_prof@yahoo.com;

² Professora Adjunta do Departamento de Biologia Celular e Molecular e do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF), docente do Colégio Salesiano Santa Rosa (CSSR), fernandalabiomol@yahoo.com.br;

³ Orientadora no Programa *stricto sensu* em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), rosanemeirelles@gmail.com.

Introdução

Ao longo dos anos, a legislação específica para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais vem ampliando o público-alvo e a forma de atendimento deste público. A Constituição Federal, em seu Artigo 208º, define que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, bem como Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Segundo a declaração adotada por aclamação ao final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em junho de 1994, na cidade de Salamanca, em seu Artigo 8º, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio de que precisam para assegurar uma educação eficaz e a educação inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com tais necessidades e os seus colegas (UNESCO, 1994).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 58º, define por Educação Especial (EE), “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI):

“consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Alunos com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; além de apresentarem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

A LDBEN aponta que os sistemas de ensino devem assegurar ao público-alvo da EE, entre outros, currículos e organização específicos, para atender às suas necessidades; bem como terminalidade específica para alunos com deficiência que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental bem como aceleração para os superdotados concluírem em menor tempo o programa escolar (BRASIL, 1996). Tanto para o público-alvo da EE quanto para alunos com transtornos funcionais específicos, a EE atua de forma articulada com o ensino

comum, orientando para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) desses alunos (BRASIL, 2008).

Contudo, a avaliação escolar tem seguido paradigmas teóricos derivados de uma tradição psicométrica, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas estáticas para verificação do aprendizado escolar e desempenho dos alunos em determinado conteúdo específico, mesmo para os alunos com NEE. Os padrões, geralmente, são normativos, desconsiderando-se outras variáveis presentes, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no processo de avaliação. Embora tenhamos avançado no conhecimento sobre avaliação, na prática ainda se tem valorizado mais o produto do aprendizado escolar do que o processo pelo qual a aprendizagem se efetiva (OLIVEIRA & CAMPOS, 2005).

Apesar de inúmeras tentativas, a avaliação ainda é, de forma geral, realizada na forma de prova escrita. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivos: orientar quanto às determinações legais relativas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais; orientar quanto às principais características de grupos específicos de alunos com NEE ou outros transtornos funcionais; orientar quanto à elaboração e correção de provas considerando este contexto.

É necessário, contudo, salientar que a legislação está em constante processo de construção, bem como o conhecimento científico produzido acerca do tema seja na área da saúde ou na área educacional. Sendo assim, apesar de buscar utilizar os referenciais teóricos e legais atualizados, é possível que, futuramente, se tenha que rever algum conceito ou exigência legal. Quanto à utilização de determinados termos técnicos⁴, é preciso esclarecer que, apesar de terem sido utilizados como sinônimos ou termos equivalentes, verdadeiramente não o são. Contudo, normalmente, no contexto escolar, são utilizados como tal, cabendo aos profissionais da área da saúde sua diferenciação.

Desta maneira, são propostas intervenções que tem como objetivo adequar o instrumento de avaliação formal às NEE destes grupos de alunos. Espera-se que, futuramente, a estas sugestões, sejam acrescentadas outras, propostas pelos próprios professores à medida que o olhar sobre o aluno e o instrumento de avaliação seja reconstruído.

⁴ Neste caso, pode-se citar como exemplos a relação de correspondência entre os termos “transtorno global do desenvolvimento” e transtorno do espectro autista” ou “ transtorno hiperkinético” e “transtorno de déficit de atenção / hiperatividade”.

Material e métodos

O presente trabalho adotou como método a pesquisa qualitativa com base na análise documental, sendo realizada por meio da utilização de diversos descritores, conforme conveniência, em duas bases de dados distintas: *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO (disponível em: <http://www.search.scielo.org>) e *US National Library of Medicine* – PubMed (disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>). Foram utilizados os descritores relacionados no quadro 1, de acordo com o idioma predominante em cada base (português na primeira e inglês na segunda). Os resultados obtidos foram analisados considerando a relação efetiva com a temática pesquisada, levando-se sobretudo em conta, além do título e resumo do trabalho, a existência de alguma proposta quanto a elaboração de atividades / avaliações para os alunos público-alvo da Educação Especial ou para alunos com transtornos funcionais.

Quadro 1: Correspondência entre descritores utilizados de acordo com a base de dados

SciELO	PubMed
avaliação AND deficiência intelectual	<i>evaluation AND intellectual disability</i>
avaliação AND (autismo OR transtorno global)	<i>evaluation AND (autism OR global disorder)</i>
avaliação AND superdotação	<i>evaluation AND giftedness</i>
avaliação AND (déficit de atenção OR hiperatividade)	<i>evaluation AND hyperactivity</i>
avaliação AND dislexia	<i>evaluation AND dyslexia</i>
avaliação AND discalculia	<i>evaluation AND dyscalculia</i>

Fonte: Elaborados pelos autores (2019)

Resultados e discussão

A pessoa com deficiência

A legislação brasileira define que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Quanto à educação, segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os Estados signatários reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e, para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com o objetivo de desenvolver plenamente o potencial humano, a personalidade, o talento e a criatividade das

peças com deficiência, assim como a efetivar a participação destas pessoas em uma sociedade livre (BRASIL, 2007).

As diferenças entre as pessoas são infundáveis; contudo algumas diferenças se destacam das demais porque qualquer pessoa pode identificá-las e atribuir-lhes significados, enquanto outras se destacam pela sua singularidade. Os seres humanos tendem a categorizar quaisquer diferenças, contudo, há a associação entre determinadas diferenças e o sentimento de desvantagem ou descrédito social (OMOTE, 1994). Sob este prisma, a deficiência não se constitui meramente como impedimento de natureza física ou psíquica, mas como conceito construído em termos históricos, sociais e geográficos. A deficiência não se configura na amputação de um membro ou na impossibilidade da visão, mas no significado atribuído pela sociedade na qual o indivíduo está inserido, entretanto, cabe tanto a sociedade a responsabilidade pela categorização dessas características como desvantajosas quanto o dever de criar mecanismos para ressignificar tais situações (MARTINS *et al.*, 2018).

Alunos com deficiência intelectual

Especialmente, no que tange o conceito de Deficiência Intelectual (DI), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), esta condição inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, sendo considerados funções intelectuais o raciocínio, a capacidade de solução de problemas, a capacidade de planejamento, o pensamento abstrato, o juízo, a aprendizagem acadêmica e a aprendizagem pela experiência, enquanto são considerados déficits em funções adaptativas aqueles que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento em relação a independência pessoal e responsabilidade social, o que limita o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente (APA, 2014).

No âmbito legal, a DI já foi caracterizada como funcionamento intelectual significativamente inferior à média e associada a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2004). Essa definição baseava-se da definição proposta pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR) cuja filosofia principal na época era de que a condição adquire uma orientação funcional e que, portanto, o foco da identificação, e consequente classificação, deveria ser para prover e definir a intensidade dos apoios necessários para que o indivíduo desenvolva seu funcionamento em um dado contexto histórico, cultural e social (VELTRONE & MENDES, 2011).

Com relação à nomenclatura, a partir da década de 1980, o termo “retardo mental” foi substituído por “deficiência mental” até que, na primeira década do século XXI, foi proposta a mudança de nomenclatura, de “deficiência mental” para “deficiência intelectual”. O termo deficiência já atribuía um caráter multideterminado para a condição e a nomenclatura apenas foi considerada mais adequada por compreender uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. Desta forma, a nova definição manteve a concepção de que a condição deve ser baseada nos apoios previstos e expande sua definição e conceituação para criar um sistema multidimensional para diagnosticar, classificar e planejar os apoios para tais pessoas.

Atualmente, a condição da deficiência intelectual deve ser compreendida enquanto a interação entre uma pessoa com funcionamento intelectual limitado e seu ambiente. Por estar guiada por uma orientação funcional da condição da deficiência, existe um forte compromisso da necessidade de classificação baseada na intensidade dos apoios necessários. No caso específico dos documentos voltados para a definição da DI, as variáveis a serem consideradas dizem respeito ao contexto educacional no qual o aluno se encontra: “a ênfase desloca-se, pois, do aluno com defeito para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 28). Também prevalece a preocupação em se definir DI num contexto multideterminado, no qual diversas variáveis devem ser consideradas, em especial as que dizem respeito à interação indivíduo e o meio.

Outra questão a ser confrontada é a confusão em que o fracasso escolar acaba sendo confundido com deficiência intelectual e vice-versa. Não há critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência e as dificuldades de aprendizagem, pois a maioria destas é devida às condições educacionais incapazes de suprir as necessidades destes alunos. A relação entre fracasso escolar e deficiência intelectual não é de causa e efeito e a definição da deficiência intelectual não deve ser reduzida a esta lógica. Normalmente, esta relação é fruto de uma estrutura educacional organizada para atender determinado tipo de aluno, com características homogêneas de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento (VELTRONE & MENDES, 2011). O aluno com DI tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas centradas num modelo conservador de ensino. Essas escolas normalmente acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas e agravam as dificuldades do estudante (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

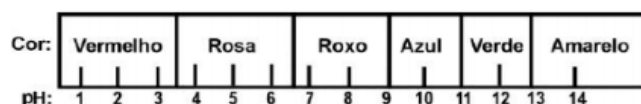
Propostas para alunos com deficiência intelectual

Ping e colaboradores (2005) investigaram os efeitos diferenciais de duas abordagens instrucionais para resolução de problemas (a primeira baseada em esquemas e a segunda utilizando a estratégia convencional) em provas de matemática para alunos de Ensino Médio que tinham dificuldade de aprendizagem ou corriam risco de reprovação. Os resultados indicaram que o grupo que teve acesso à prova com questões baseadas em esquemas superou significativamente o outro grupo, contudo a eficácia da estratégia do esquema está associada à utilização do mesmo tipo de instrução em sala de aula. A eficácia da instrução através de esquema sugere que os alunos com deficiência são capazes de aprender estratégias envolvendo o pensamento de ordem superior para melhorar suas habilidades de resolução de problemas. Muitos alunos com deficiência são muitas vezes cognitivamente desfavorecidos por causa de atenção, organização e problemas de memória de trabalho.

Ex.:

Questão 54 da prova amarela do ENEM 2000

O suco extraído do repolho roxo pode ser utilizado como indicador do caráter ácido (pH entre 0 e 7) ou básico (pH entre 7 e 14) de diferentes soluções. Misturando-se um pouco de suco de repolho e da solução, a mistura passa a apresentar diferentes cores, segundo sua natureza ácida ou básica, de acordo com a escala adiante.



Algumas soluções foram testadas com esse indicador, produzindo os seguintes resultados:

Material	Cor
I. Amoníaco	Verde
II. Leite de Magnésia	Azul
III. Vinagre	Vermelho
IV. Leite de vaca	Rosa

De acordo com esses resultados, as soluções I, II, III e IV têm, respectivamente, caráter

- ácido / básico / básico / ácido.
- ácido / básico / ácido / básico.
- básico / ácido / básico / ácido.
- ácido / ácido / básico / básico.
- básico / básico / ácido / ácido.

Alunos com transtorno global do desenvolvimento, segundo o CID-10, e/ou com transtorno do espectro autista, segundo o DSM-V

Segundo a legislação brasileira, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aquela portadora de síndrome clínica caracterizada por:

“deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos” (BRASIL, 2012).

De acordo com o DSM V, o TEA se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Os sintomas devem estar presentes no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas ao longo da vida) e causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. O TEA e a DI costumam estar associados, contudo para o diagnóstico de comorbidade, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (APA, 2014).

Proposta para alunos com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com transtorno do espectro autista

Além dos sintomas centrais relativos ao autismo, existe uma variedade de sintomas secundários. Além disso, nem sempre o autismo está associado à deficiência intelectual; o “déficit intelectual” é mais intenso nas habilidades verbais e menos evidente em habilidades viso-espaciais. É possível, inclusive, que crianças apresentem desempenho acima da média em tarefas que exigem apenas atividades mecânicas ou memorização, ao contrário das tarefas na quais é exigido algum tipo de abstração, conceituação ou sentido. Sendo assim, é bastante difícil estabelecer uma estratégia única para este grupo de indivíduos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

Em 2001, a *National Research Council of the National Academies* definiu para estes indivíduos que o processo educacional deveria estar focado no fomento da aquisição de habilidades ou conhecimento, incluindo socialização, habilidades adaptativas, linguagem e comunicação, aprendizado acadêmico e redução de comportamentos desafiadores - para

maximizar a independência funcional, melhorar a qualidade de vida e aliviar o estresse familiar (SENGUPTA *et al*, 2015).

Uma das teorias que se propõem a explicar o autismo é a da existência de falhas na coerência central. Em geral, essa habilidade é avaliada por meio de testes que requerem o desempenho em tarefas que exigem o estilo cognitivo de processamento focado em detalhes em detrimento do estilo de processamento global. As crianças com autismo tendem a ter melhor desempenho em tarefas que necessitem processar partes de informações, sem terem de levar em consideração o todo, quando comparadas às crianças de desenvolvimento típico (VARANDA e FERNANDES, 2011; 2014).

Segundo Sengupta e colaboradores (2015), as intervenções que incluem uma ou algumas estratégias instrucionais devem ser projetadas para abordar uma única habilidade ou objetivo. Essas práticas visam resultados específicos do estudante e geralmente se estendem por um período de tempo menor do que os demais.

Alunos com altas habilidades ou superdotação

A legislação brasileira define as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) como aquelas que “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009).

Tal definição baseia-se no Modelo dos Três Anéis, segundo o qual o comportamento de superdotação reflete uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos: capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (DELOU, 2001; RENZULLI, 2004).

Nesse modelo, cada anel representa um dos fatores descritos, enquanto a interseção simboliza propriamente o comportamento de superdotação. Nem sempre estes componentes basilares aparecem simultaneamente ou na mesma proporção, além disso, o desenvolvimento destas características depende tanto do envolvimento da família, quanto da atenção da escola e colegas. A compreensão da superdotação segundo este prisma permite tanto transcender a ideia reducionista de que um indivíduo possa ser classificado (ou não) como superdotado quanto impõe-nos a responsabilidade de oferecer oportunidades para que estes indivíduos atinjam seu potencial de desempenho (MARTINS, 2016). A diversidade de características e

comportamentos de um indivíduo superdotado constituem um obstáculo ao processo de identificação, entretanto as ideias errôneas acerca do tema interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades (ALENCAR, 2007).

Propostas para alunos com altas habilidades ou superdotação

Indivíduos superdotados precisam ser desafiados sempre com atividades que exijam mais atenção, o que permite a eles exercitarem seu potencial. Sendo assim, é possível colocar, ao menos em uma das avaliações, uma questão extra com qualquer pontuação que propicie um desafio para o aluno superdotado (DUAN *et al.*, 2009; LIU *et al.*, 2011). A sugestão é que a questão não seja difícil o suficiente para comprometer o tempo de realização das demais questões ou que seja objeto de intimidação na relação professor-aluno. O professor, historicamente detentor do saber e, por consequência, do poder, quando confrontado com um aluno que demonstre ter “traços” superiores em relação à média, pode, por sentir-se subjogado, excluí-lo ou rejeitá-lo (MATTEI, 2008).

Alunos com transtorno hipercinético, segundo o CID-10, e/ou com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade, segundo o DSM-V.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) aponta que o Transtorno Hiperkinético se caracteriza por um conjunto de transtornos caracterizados por início precoce, falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. As crianças hiperkinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Em suas relações com os adultos, nota-se ausência de inibição social, falta de cautela e reserva normais, além de, potencialmente, serem impopulares com outras crianças e isoladas socialmente. (OMS, 1997).

Segundo o DSM-V, a característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH) é o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade interferindo no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (APA, 2014).

Em termos clínicos, os sintomas são intensos e incompatíveis com a fase do desenvolvimento, o que causa prejuízos funcionais significativos sobre o desempenho escolar e os relacionamentos sociais e familiares, além disso, evidências sugerem que o TDAH tem sobretudo etiologia genética, contudo há casos associados à exposição intrauterina ao tabaco e álcool (POLANCZYK & ROHDE, 2015). Estudos clínicos e epidemiológicos apontam que cerca de metade das crianças com TDAH apresentam algum comprometimento da coordenação motora, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento cognitivo, prejudicando o sucesso acadêmico em todas habilidades do desempenho escolar, como leitura, matemática e escrita. Além disso, há relatos de associação entre TDAH e sobrepeso/obesidade devido à impulsividade relacionada aos hábitos alimentares inadequados e à desatenção (PALÁCIO, 2014).

Propostas para alunos com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade

Recursos como caixa alta, negrito e itálico são organizadores de leitura. Em exames vestibulares, como para o acesso a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi utilizado itálico e negrito em palavras e expressões que foram propostas para análise em questões de língua portuguesa e língua estrangeira. Também em questões de física, por exemplo, a utilização do negrito foi um facilitador da leitura e da resolução da questão, na medida em que o examinador alertava para a necessidade de considerar tanto os dados numéricos quanto as condições de realização do experimento em questão (FIDELIS, 2002).

Ex.:

Questão 4 da prova objetiva de Biologia do Exame Vestibular 2009 para ingresso na Universidade Federal de Minas Gerais.

A ruazinha **lagarteando** ao sol.

O coreto de música deserto

Aumenta ainda mais o silêncio.

Mário Quintana

A expressão **lagartear** - ‘deitar-se ao sol’ - resultou da observação de um comportamento comum aos lagartos.

É **CORRETO** afirmar que, **do ponto de vista biológico**, esse comportamento se explica com base no fato de que os lagartos

A) dependem de fonte externa de calor para a regulação da temperatura, o que os torna muito ativos ou muito lentos.

B) evitam a dessecação por meio de placas córneas e de corpo revestido por pele grossa, o que lhes dificulta a locomoção.

C) excretam ureia, composto volátil e tóxico, que requer água para ser eliminada e induz a um estado de paralisia.

D) possuem pequena superfície pulmonar para uma troca gasosa eficiente, o que os torna sonolentos e preguiçosos.

Questão 2 da prova discursiva de Física do Exame Vestibular 2008 para ingresso na Universidade Federal de Minas Gerais.

Em julho de 1994, um grande cometa denominado Shoemaker-Levi 9 atingiu Júpiter, em uma colisão frontal e inelástica. De uma nave no espaço, em repouso em relação ao planeta, observou-se que a velocidade do cometa era de $6,0 \times 10^4$ m/s antes da colisão. Considere que a massa do cometa é $3,0 \times 10^{14}$ kg e que a massa de Júpiter é $1,8 \times 10^{27}$ kg. Com base nessas informações,

CALCULE

1. a velocidade, em relação à nave, com que Júpiter se deslocou no espaço, **após** a colisão.

Alunos com transtornos funcionais específicos, de acordo com a legislação nacional, e/ou com transtornos funcionais de aprendizagem, de acordo com o DSM-V

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia utilizou pela primeira vez a expressão “dislexia do desenvolvimento”, definindo-a como um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, mesmo as crianças sendo ensinadas com métodos de ensino convencionais, tendo inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas. A partir de 2003, a dislexia foi definida pela Associação Internacional de Dislexia como uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Tais dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas, o que pode resultar em dificuldades

de compreensão leitora experiência de leitura reduzida impedindo o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (TELES, 2004).

A dislexia é uma perturbação do desenvolvimento da linguagem que envolve déficits específicos no processamento de informação fonológica, presente desde o nascimento até à vida adulta. Uma característica proeminente da perturbação é uma dificuldade específica na leitura. Contudo, antes, durante e após a dificuldade de leitura, a perturbação manifesta-se em várias dificuldades na codificação fonológica, incluindo problemas no armazenamento, e recuperação de informação e no uso de códigos fonológicos na memória (CATTS, 1989).

Esta definição tanto abre novos horizontes à avaliação e à intervenção quanto permite o desenvolvimento de formas mais precoces e específicas de avaliação. Atualmente, já não é preciso esperar pelo início da aprendizagem da leitura para detectar crianças em risco de dislexia, bem como é possível, já nos anos pré-escolares, detectar crianças com déficits fonológicos e planejar intervenções (ALVES & CASTRO, 2002).

Quanto a disortografia, define-se etimologicamente o conceito de disortografia como derivando da composição do prefixo grego “*dis*”, ideia de desvio ou dificuldade; “*orto*”, direita ou correta; “*grafia*” da escrita, ou seja, o conceito define um transtorno referente a uma dificuldade na escrita, isto é, da composição escrita, caracterizada por um conjunto de erros. No que concerne à definição, a disortografia é a designação dada às dificuldades de aprendizagem especificamente relacionadas com a aquisição de ortografia e sintaxe e com sinais e repercussões no âmbito da composição (CASAL, 2013).

A distinção entre disgrafia e disortografia aponta que esta última, enquanto parte inseparável do ato gráfico, não considera os aspetos gráficos dos grafemas. Apesar da ocorrência do uso arbitrário de ambos os conceitos, a disgrafia compreende um problema relacionado com o traçado e forma da letra enquanto a disortografia corresponde a erros com repercussões ortográficas, semânticas ou sintáticas e de organização de texto. Por outras palavras, a disgrafia refere-se a dificuldades de execução, enquanto a disortografia se refere a dificuldades ao nível da planificação e formulação escrita. Quanto às causas predominantemente apontadas, a disgrafia, por exemplo, se encontra relacionada com uma descoordenação motora, enquanto a disortografia reporta-se a um distúrbio de ordem cognitiva de linguagem (*op. cit.*).

A disortografia, portanto, compreende um padrão de escrita que foge às regras ortográficas estabelecidas convencionalmente, que regem determinada língua. Os estudantes que começam a alfabetização com dificuldade para a aprendizagem da ortografia provavelmente chegarão ao final do Ensino Fundamental com dificuldades ortográficas. Isso

provoca um impacto negativo para o desempenho acadêmico geral, pois ler e escrever, enquanto processos de codificação / decodificação, ou seja, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas no reconhecimento das palavras e a possibilidade de codificá-los, não são os únicos, nem os objetivos centrais da alfabetização, porém são necessários para toda aprendizagem acadêmica sem os quais ocorre um atraso na aquisição de conhecimentos na maioria das áreas do conhecimento (FERNÁNDEZ *et al*, 2010).

Já a discalculia é um transtorno de aprendizagem específico da matemática, caracterizado pela dificuldade no processo de aprendizagem do cálculo e que pode ser observado em pessoas com inteligência normal, sem justificativas por deficiências sensoriais ou falta de acesso ao ensino adequado, mas que cometem erros diversos na solução de problemas verbais, nas habilidades de contagem, nas habilidades computacionais e na compreensão dos números (BARROS & CONCORDIDO, 2016). O aluno com discalculia tem problemas de lateralidade e senso de direção; além de ter problemas com tabelas de tempo, tempo conceitual e elaboração da passagem do tempo. O discalcúlico tem dificuldade com tarefas diárias, como verificar a mudança nos dias da semana e ler relógios analógicos; compreender o planejamento financeiro ou incluí-lo no orçamento estimando; estimar a medida de um objeto ou de uma distância; ou manter a contagem durante jogos. Mesmo com a utilização de uma calculadora, o aluno com discalculia pode ter dificuldade no processo da alimentação nas variáveis. A circunstância pode conduzir, em casos extremos, a uma fobia da matemática e de quaisquer dispositivos matemáticos, como as relações com os números (ROMAGNOLI, 2008).

Propostas para alunos com discalculia

É indispensável que o aluno com discalculia tenha consciência da importância que a matemática tem na sua vida cotidiana. Para tanto, é interessante a utilização de jogos como quebra-cabeças, dominó, baralho, blocos de construção, entre outros. É muito importante a repetição da tarefa assim como o reforço positivo valorizando o seu progresso nos jogos matemáticos.

Especificamente, quanto ao cotidiano escolar, aconselha-se a permissão do uso de calculadora e tabela de tabuada, assim como deve-se fomentar o uso de caderno quadriculado. Quanto às provas, o professor deve elaborar questões claras e diretas, reduzindo-se ao mínimo o número de questões. Aconselha-se o estabelecimento de um critério que possibilite, sempre que tal se justificar, a submissão do aluno a prova oral, desenvolvendo as expressões

mentalmente, ditando para que alguém as transcreva. A visualização do problema, recorrendo a desenhos, deve ser também fomentada (PIMENTA, 2013).

Propostas para alunos com dislexia e/ou disortografia

As pessoas comparam-se com os seus pares desde a infância. Aqueles que têm dificuldades de aprendizagem específicas depressa se apercebem de que enfrentam obstáculos inexistentes para as outras. Muitos encontram mecanismos bem-sucedidos para preservar a autoestima apesar das suas dificuldades, mas outros desenvolvem mecanismos desadequados para lidar com o assunto (SILVA, 2012).

Sendo assim, o professor deve fazer a correção da ortografia sempre, não permitindo que o aluno “fixe” uma forma incorreta de escrita, porém ter critério para a correção dos textos produzidos, sem cometer borrões e rabiscos que ressaltem demasiadamente seu erro. O professor pode assinalar com pequenas marcas os erros ortográficos e solicitar que o aluno procure a grafia correta em um dicionário ou em um fichário de palavras que este pode montar no decorrer do ano (FERNÁNDEZ *et al*, 2010).

Outra questão a ser observada, para os alunos com dislexia, é o uso inadequado de estilo de fonte, o que pode dificultar a leitura. Fontes com muitos detalhes decorativos (como Times New Roman) podem tornar a leitura mais complexa para estas pessoas ao passo que fontes sem serifa (como Arial, Verdana, Tahoma ou mesmo Comic Sans) são consideradas mais adequadas em razão da sua simplicidade e ausência de recursos decorativos que podem atrapalhar a decodificação dos caracteres (AVELAR, 2013).

Segundo Rello e Baeza-Yates (2013), os tipos de fonte têm um impacto sobre a capacidade de leitura⁵ das pessoas com dislexia, sendo consideradas boas para pessoas com tais características as fontes Helvetica, Courier, Arial e Verdana, levando em consideração tanto desempenho de leitura quanto preferências subjetivas. Além disso, concluem que letras sem serifa aumentam significativamente o desempenho de leitura, enquanto as fontes em itálico diminuem o desempenho de leitura (especialmente a fonte Arial em itálico deve ser evitada por diminuir significativamente o desempenho de leitura).

Considerações finais

A Educação Especial na perspectiva inclusiva começa a ser reconhecida no Brasil, apenas na década de 90, ou seja, a legislação a respeito ainda está em construção. É fato que

⁵ Os autores utilizam o termo em inglês *readability*.

muitos professores que hoje atuam na Educação Básica não tiveram formação inicial na área e por isso a dificuldade em atender de forma a contemplar o previsto nos diversos documentos normativos. Conhecer as peculiaridades de cada necessidade educacional especial faz-se urgente. Para atender é preciso saber a heterogeneidade do grupo e como aplicar diferentes metodologias de forma a contemplar a todos, entendendo que avaliar de formas diversas da tradicional prova escrita é possível. Esperamos que o presente trabalho possa servir de base para a formação inicial e continuada de professores no que tange a prática docente frente aos alunos público-alvo da educação inclusiva.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, mai./ago., 2007.

ALVES, Rui A.; CASTRO, São Luís. Linguagem e Dislexia. In *Choque linguístico: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT, 2002.

APA (American Psychiatric Association). *DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AVELAR, Luis O. Sistema de apoio à leitura e navegação em sites web para usuários com dislexia. Monografia (Graduação em Sistemas de Informação). Universidade Federal de Lavras. 2013. 88 p.

BARROS, Jeanne D. B.; CONCORDIDO, Cláudia F. R. Estudo em discalculia. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), São Paulo, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 530 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Brasília, 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 5.292, de 2 de dezembro. Brasília, 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. p. 2.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2015. p. 2.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Autismo [recurso eletrônico]: vencendo esse desafio. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Série Câmara itinerante; n. 1.

CASAL, Carlos J. F. Disortografia: A escrita criativa na reeducação da escrita. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Fernando Pessoa. 2013. 201 p.

CATTS, Hugh W. Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, v. 39, p. 50-64, 1989.

DELOU, Cristina M. C. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001. 240 p.

DUAN, Xiaojun; SHI, Jiannong; WU, Jianhui; MOU, Yi; CUI, Hairong; WANG, Guiqing. Electrophysiological correlates for response inhibition in intellectually gifted children: A Go/NoGo study. *Neuroscience Letters*, v. 457, p. 45-48, 2009.

FERNÁNDEZ, Amparo Y.; MÉRIDA, José F. C.; CUNHA, Vera Lúcia O.; BATISTA, Andrea O.; CAPELLINI, Simone A. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 3, mai./jun., 2010.

FIDELIS, Fabiana C. Concurso Vestibular: uma análise tipológica e enunciativa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002. 101 p.

LIU, T, XIAO, T; SHI, J; ZHAO, D. Response preparation and cognitive control of highly intelligent children: a Go-NoGo event - related potential. *Neuroscience*, v. 180, p. 122-128, 2011.

MARTINS, Felipe R. Clube de ciências como ferramenta de iniciação científica para alunos superdotados e/ou com vocação científica. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Instituto de Biologia. Universidade Federal Fluminense. 2016. 118 p.

MARTINS, Felipe R.; BARBOSA, Sandra R.; FERNANDES, Edicléa M. Pesquisa bibliográfica sobre atitudes sociais para inclusão de pessoas com deficiência: estudo introdutório. In: Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. Campinas: Galoá, 2018.

MATTEI, Giovana. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. *Rev. Educ. Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 75-84, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: SEESP, 2006.

MONTAGUE, Marjorie. The Effects of Cognitive and Metacognitive Strategy Instruction on the Mathematical Problem Solving of Middle School Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 25, n. 4, p. 230-248, 1992.

OLIVEIRA, Anna A. S.; CAMPOS, Thaís E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Rev. Bras. Educ. Especial*, v.1, p. 65-73, 1994.

OMS (Organização Mundial da Saúde). CID-10. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

PALÁCIO, Siméia G. Avaliação do desempenho motor e acadêmico de crianças com e sem transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. Tese (Doutorado em Ciências). Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo. 2014. 112 p.

PIMENTA, Nélia J. Discalculia: Contributo do Geogebra nas Crianças com NEE. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais). Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. Instituto Superior de Educação e Ciências. 2013. 72 p.

PING, Yan; JITENDRA, Acha. K.; DEATLINE-BUCHMAN, Andria. Effects of Mathematical Word Problem -Solving Instruction on Middle School Students with Learning Problems. *The Journal of Special Education*, v. 39, n. 3, p. 181-192, 2005.

POLANCZYK, Guilherme V.; ROHDE Luis A. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: Manual de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. HALPERN, Ricardo (Ed). 1 ed. Barueri: Manole, 2015.

RELLO, Luz; BAEZA-YATES, Ricardo. Good fonts for dyslexia. In: Anais do 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility - ASSETS '13, 2013.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr., 2004.

ROMAGNOLI, Gislene C. Discalculia: um desafio na Matemática. Monografia (Especialista em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. 2008. 39 p.

SENGUPTA, Koyeli; LOBO, Leera; KRISHNAMURTHY, Vibha. Educational and Behavioral Interventions in Management of Autism Spectrum Disorder. *Indian J Pediatr*, v. 84, n. 1, p. 61-67, 2015.

SILVA, Eliana M. P. A autoestima em crianças com dislexia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Departamento de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. 2012. 76 p.

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Rev. Port. Clin. Geral*, n. 20, p. 713-730, 2004.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Genebra: UNESCO, 1994.

VARANDA, Cristina A.; FERNANDES, Fernanda D. M. Consciência sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.* v. 23, n.2, pp.142-151, 2011.

VARANDA, Cristina A.; FERNANDES, Fernanda D. M. Consciência sintática: correlações no espectro do autismo. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 748-758, 2014 .

VELTRONE, Aline A.; MENDES, Enicéia G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, 2011.

ORIGEM DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: A INTERFACE ENTRE A DANÇA E OS FESTEJOS JUNINOS

Ana Catharina Urbano Martins de Sousa Bagolan ¹

Sára Maria Pinheiro Peixoto ²

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira ³

RESUMO

Concebendo a importância do ensino da dança na instituição de educação da infância, este artigo objetiva explicitar como se dá essa vivência na escola a partir do entrelaçamento com o tema de pesquisa em estudo (origem do povo brasileiro) e dos festejos juninos, procurando entender como ocorre esse processo a partir da vivência de uma prática pedagógica com uma turma de 2º ano, que compreende crianças com faixa etária de 7 e 8 anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAP/UFRN. Sob uma abordagem de natureza qualitativa, procuramos pelo viés da pesquisa explicativa compreender como se dá esse processo encadeado por uma epistemologia da dança através de experiências ricas de significados, para a compreensão da formação dessa cultura, cujo objetivo foi estabelecer uma relação com a prática desenvolvida. As vivências corporais em torno desse estudo sobre a origem do povo brasileiro e festejos juninos, permitiram que as crianças interagissem com as demais crianças do grupo de forma dinâmica e expressiva, como também foi bastante notável a ampliação de suas possibilidades de movimentos, valorizando suas ideias para a composição coreográfica e a expressão de sensações e emoções em vivenciar a dança de povos que deram origem a nossa população, compreendendo a importância do legado cultural que nos deixaram. Como resultados dessa pesquisa compreendemos que as crianças ampliaram o repertório de comunicação e expressão cultural, a partir da criação de movimentos da dança indígena, da dança dos portugueses (Vira do Minho) e da dança dos negros (Capoeira), emitindo impressões, sentimentos e conhecimentos sobre a dança da formação do povo brasileiro.

Palavras-chave: Infância, Dança, Tema de pesquisa e Festejos juninos.

1. INICIANDO OS MOVIMENTOS PARA DANÇAR...

Esse artigo aborda o trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre de 2019, com uma turma de 2º ano, formada por 22 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, do Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP/UFRN. A referida turma aprofundava, neste período de tempo, suas pesquisas sobre o tema “Origem do povo brasileiro”. Desta feita, na área de conhecimento “Arte”, na subárea “Dança” delimitou-se o momento junino, quando os estudos sobre a

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, aninhabagolan@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, sarinha27@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, etinharon@gmail.com

população brasileira trouxeram descobertas acerca da importância do legado cultural dos povos indígenas, portugueses e africanos para a constituição dos costumes do povo brasileiro.

O trabalho com a dança na escola, compreendida como linguagem do corpo e forma de expressão artística e humana, cujos sentidos são construídos na interação criança e dança, de acordo com o contexto cultural, são estudos sistematizados por Lima (2009), Marques (2007), Nóbrega (2009) e Porpino (2006).

Nessa perspectiva, sabendo que a dança, como área de conhecimento, envolve a criação, a leitura, a construção e reflexão sobre formas artísticas, destacamos a importância da participação ativa da criança nesse processo de forma a possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo.

Desse modo, frente à essas premissas, nos apropriamos de um estudo de natureza qualitativa, por depreender que os dados obtidos no espaço educativo são repletos de singularidades referentes aos sujeitos envolvidos e suas relações estabelecidas entre o meio, imbricados durante todo o processo e suas contribuições no fazer educativo (OLIVEIRA, 2016).

Assim, buscando atender as respectivas intencionalidades, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa explicativa, por considerá-la como procedimento substancial à sua efetivação e para a realização do estudo do Tema de Pesquisa buscando estabelecer um encadeamento com a problemática, os objetivos propostos frente a epistemologia teórica que nos fundamenta (GIL, 2008).

Deste modo, exibimos brevemente essas proposições introdutórias, percorremos a reflexões acerca dos aspectos teóricos e metodológicos que nortearam nossos saberes e fazeres, apresentamos a sequência didática de atividades que foram para precípuas a constituição deste conhecimento, apresentamos ainda os desdobramentos do estudo bem como os resultados desprendidos e por fim tecemos nossas considerações e referências que nos ampararam na elaboração deste artigo que muito corroborou para a reflexão da nossa prática docente.

Pontuamos ainda, a relevância dessa discussão, a fim de que possamos cada vez mais abrir as possibilidades dessa temática, sob ampliar olhar de quem aprecia ou mesmo de quem dança, as emoções, as subjetividades, a sensibilidade, as ideias se manifestam eclodindo formas de expressão e pensamento no processo de ensino e aprendizagem na dança.

2. PRIMEIROS PASSOS DA DANÇA NA FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

As crianças, como protagonistas, devem participar desse processo de improvisação e composição da dança, experimentando diferentes possibilidades de movimentos, bem como a criação, a expressão e a comunicação nessas vivências corporais, assistindo a espetáculos de

dança, contemplando a diversidade cultural da dança e contribuindo para a formação de uma plateia/espectador da dança com um olhar crítico, sensível e transformador.

Em conformidade com a proposta pedagógica do NEI (no prelo, 2017, p. 81),

[...] ensinar e aprender a dançar na escola é propiciar situações em que as crianças possam assistir a espetáculos de dança, apreciar as danças presentes em diversas culturas, ter contato com dançarinos, vivenciar diferentes danças e possibilidades de criação e expressão dos movimentos para dançar e se comunicar com o mundo, contribuindo para a formação do apreciador da dança.

Através da dança a criança pode conhecer a si mesmo, interagir com o outro, explorar o mundo ao seu redor, conhecer suas possibilidades corporais, vivenciar emoções, desenvolver a criatividade. Ou seja, trabalhar com a dança como área de conhecimento vai muito além de aprender gestos copiados e repetidos ao observar o professor. Por meio da dança, a criança pode explorar todo o potencial de expressão do seu corpo, se expressando criativamente e se comunicando com seus pares, pois

O ensino da dança representado pela coreografia do mundo urge por um novo paradigma, um paradigma que não tenha como base a fragmentação, o utilitarismo, o racionalismo, o dualismo. O mundo não pode ser reduzido aos princípios da eficiência, pois, representado pela dança, pressupõe uma pedagogia humanizadora, harmônica na diferença, que propicia a individuação dentro de um tempo histórico presente, mutável e diferenciado (MARQUES, 2007, p. 99).

Seja por meio do sorriso, do choro, de angústias, saudades, a dança tem o poder de transformar aquele que dança ou até mesmo aquele que aprecia, uma vez que remete a aspectos lúdicos, estéticos vivenciados em outras danças, em outros momentos da vida cotidiana, despertando, assim, emoções, desejos, prazer, liberdade, entre outros.

Considerando o potencial criativo dessa manifestação artística e humana, a dança viabiliza que a criança coloque seu corpo em movimento de forma a expressar suas ideias e sensações, fugindo das gestualidades proposta pela massa midiática. Assim, a dança como forma de conhecimento possibilita a imaginação, a criação e a movimentação da criança, carregando significados traduzidos em sentidos que são manifestados de acordo com seu contexto sócio histórico e cultural. Em consonância com as ideias de Marques (2007, p. 45-46), acreditamos que

Essa postura crítica em relação às danças que aprendemos e/ou criamos a partir da tradição dos povos possibilita um outro tipo de olhar, um olhar não

complacente e ingênuo frente às contribuições das etnias e culturas que formam o povo brasileiro. Do mesmo modo, permite-nos perceber, nos processos pessoais e coletivos de criação em dança, que histórias carregamos, que povos representamos, que escolhas fazemos em relação a nossas vivências e atitudes em uma sociedade global.

Em outras palavras, o corpo enquanto linguagem, traz marcas do contexto sócio cultural no qual está inserido, conferindo a dança um espaço de representação de corpos e, conseqüentemente, de valores e de discursos que cada um carrega. Logo, o processo de ensino e aprendizagem de dança deve ser organizado de modo a considerar distintas vivências corporais, respeitando as diferenças de cada corpo e valorizando as potencialidades expressivas.

Buscamos em nossos estudos perscrutar a concepção de corpo em uma base teórica fundamentada pela corporeidade, baseada em práticas pedagógicas que considere o corpo em sua totalidade. É preciso reconhecer que o conhecimento também desponta do corpo, tudo se dá a partir das experiências vividas, de suas marcas de histórias, vivências essas, pertinentes a liberdade e autonomia do corpo quanto à sua dependência com o meio, cultura e com a própria sociedade em que vive (PEIXOTO, 2019).

Pensando assim, é imprescindível “ênfatar a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças. Não necessitamos de um corpo ‘perfeito’, segundo os padrões sociais” (MARQUES, 2007, p. 43), o que precisamos é de uma prática pedagógica em dança em que todos possam participam efetivamente de acordo com seu tempo e ritmo.

Frente a essas premissas, não podemos deixar de falar sobre o corpo que dança, primordial para entendemos a realidade corporal da criança, uma vez que “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 95). As crianças enquanto sujeitos bioculturais estão em constante aprendizagens em experiência com o outro, sendo corpo em movimento a todo o tempo, algo que vai além do ser físico e biológico, constituindo-a como ser social que produz marcas e é afetado pelo seu contexto. Daí a reflexão eu não tenho um corpo, eu sou o corpo. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Para ilustrar mais ainda, Nóbrega (2009, p. 13), considera o seguinte

O corpo é o nosso meio geral de estar no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado; ora enfim a significação visada não pode ser alcançada

pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural.

É por meio do corpo que a criança se coloca no mundo, dando significado por meio de suas ações, transformando e reinventando suas ideias e emoções. Mesmo sabendo da importância dos aspectos fisiológicos, o corpo não pode ser visto apenas sob o ponto de vista biológico, mas, um corpo que vai muito além disso, um corpo permeado de afetos e emoções e que nos constitui enquanto sujeitos integrais (PEIXOTO, 2019).

Outro ponto que merece destaque é assinalar que narrar sobre corpo é falar de existência, do ser que interage no e com o meio. Assim, a corporeidade vem do corpo, que ora se movimenta, ora se cala. Resulta das experiências que possuímos e das sensações que experimentamos, ocupando espaço no mundo e nos relacionando com este por meio da subjetividade (LE BRETON, 2007).

Assim, a dança muito corrobora para essa apreensão, uma vez que

O campo da dança percebe e conhece o ser humano em movimento, em ação, em relação. É um modo de conhecimento complexo que também se expressa pela via do movimento. É um conhecimento sobre o corpo, sobre o sujeito que o corpo humano revela. Conhecimento que se constrói na prática de treinar o corpo para construir um corpo cênico. Passa, portanto, pelo autoconhecimento, construído na relação do seu corpo em movimento com outros corpos e com a obra coreográfica que cria e que apresenta (FALKEMBACH, 2012, p. 67-68).

A dança como linguagem do corpo vivenciada na escola não é apenas um amontoado de movimentos dissociados do cognitivo e das emoções, pois “é por meio de nossos corpos, dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética” (MARQUES, 2007, p. 25). Para ratificar a afirmação anterior, Marques (2007, p. 24) nos diz:

[...] No caso da dança, o fazer-sentir, nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos, estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano- educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte.

Por esse ângulo, não podemos considerar a dança como um recurso para ensinar algo as crianças, ou para animar as festividades de final de ano no ambiente escolar ou, ainda, para consolidar um tema estudado, apresentando para os demais alunos da escola o que foi

vivenciado no grupo. A dança deve ser vivenciada como área de conhecimento, considerando seus próprios conteúdos e objetivos, favoráveis a construção do conhecimento de forma significativa.

Em virtude dessas ideias sobre a dança, e mediante ao período dos festejos juninos se aproximando, sistematizamos um processo de sequências didáticas para atender a demanda de sugestões da turma que propôs construir quatro momentos: dança indígena, dança portuguesa, dança africana e a dança do povo brasileiro, e com a mediação das professoras, construímos a composição coreográfica, nomeando os passos de cada etapa.

3. COMO SE DANÇA? CONSTRUINDO PASSOS NA DANÇA COM O POVO BRASILEIRO

No NEI, o estudo da dança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tem como princípio os três momentos da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991) para o ensino da arte, que são: a história da arte (contextualização), a leitura (crítica e estética) e o fazer artístico (produção).

Diante dessa realidade, o trabalho com o Tema de pesquisa⁴ “A origem do povo brasileiro” possibilitou a turma do 2º ano a construção da dança junina, permeando movimentos que mostrassem as características de cada povo que formou a nossa população.

A partir da vivência das crianças na instituição escolar, construímos um recorte da intersecção do tema de pesquisa “Origem do povo brasileiro” com o tema cíclico “Festejos Juninos”. Este estudo foi realizado a partir de sequências didáticas com o objetivo de ampliar o repertório de comunicação e expressão cultural das crianças; apreciar as danças de indígenas, portugueses e africanos (povos que deram origem a população brasileira) e emitir suas impressões, sentimentos, emoções e conhecimentos; conhecer a influência das danças indígenas, portuguesas e africanas nos festejos juninos do Brasil; vivenciar diferentes possibilidades de criação e expressão dos movimentos; participar do processo de improvisação, composição e alegria de dançar; valorizar e ampliar as possibilidades estéticas dos movimentos.

⁴ Tema de pesquisa é a metodologia escolhida pela instituição para designar a organização e o planejamento dos conteúdos e do tempo que a situação (objeto de estudo) exige. Este se constitui em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica, é uma metodologia que considera as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso às experiências, onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos. Os temas de pesquisas funcionam como articulador e fio condutor das diversas áreas do conhecimento, contribuindo, para que a criança seja movida pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

Para tanto, realizamos sequências didáticas em que as crianças pudessem assistir a vídeos de danças dos indígenas, portugueses e negros, apreciassem as possibilidades culturais de cada povo, realizassem pesquisas para aprofundar o estudo acerca de quem dança, com quem dança, como dançam e onde dançam, compreendendo qual o propósito de cada manifestação cultural, entre outras atividades, pois “[...] conhecer as danças de povos, regiões e épocas diferentes permite um trabalho artístico-educativo voltado para o diálogo verbal e corporal [...]” (MARQUES, 2007, p. 44), da cultura do povo brasileiro.

A prática de movimentos corporais alinhada a um conjunto de valores culturais possibilita que a criança aprenda e se desenvolva de forma significativa e prazerosa, se engajando na busca de compreender os conhecimentos construídos culturalmente pela humanidade.

Discorrendo nosso planejamento para a turma do 2º ano, em nosso quadro programático, pensado para organizar os objetivos e experiências para esse grupo, organizamos os três momentos da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991):

1. FAZER ARTÍSTICO

- Ampliar o repertório de movimentos, atentando para os relacionamentos com a cultura do povo brasileiro.
- Vivenciar o processo de improvisação/criação/composição e expressão da dança, relacionando o tema de pesquisa e os Festejos Juninos.
- Dançar com ritmo e fluência de acordo com seu desenvolvimento motor, lembrando e executando os movimentos na sequência combinada para a composição coreográfica da Dança Junina.
 - Dançar individualmente e em grupo, realizando a composição coreográfica dos Festejos Juninos, no tempo e no espaço.
 - Expressar sensações, sentimentos, emoções e conhecimentos, durante a improvisação de movimentos e danças.
 - Valorizar as possibilidades estéticas dos movimentos criados e expressos por cada colega e pelo grupo.
 - Registrar os conhecimentos estudados sobre a composição coreográfica da Dança Junina por meio de desenhos, textos orais e escritos.

2. LEITURA

- Apreciar diversas danças, produzidas em diferentes contextos culturais (indígena, negros), emitindo impressões estéticas.
- Conhecer elementos da linguagem da dança e do movimento: quem dança, onde dança, como dança, com o que dança e por que dança.
- Identificar os movimentos realizados, os níveis e direções espaciais, os relacionamentos/aproximações, a organização e composição coreográfica.
- Nomear os movimentos realizados, os níveis e direções espaciais, os relacionamentos/aproximações, a organização e composição coreográfica.
- Respeitar as convenções sociais enquanto apreciador das danças juninas de outras turmas e de grupos externos.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

- Conhecer a história/origem das danças estudadas (indígena, africana) para a composição coreográfica Junina.
- Compreender a dança como uma forma de expressão sociocultural de um grupo ou de um povo.

Nessas interações para composição coreográfica da “Dança miscigenada do povo brasileiro”, nome escolhido pela turma, designando a mistura de povos que deram origem a nossa população, consideramos as potencialidades e limitações de cada criança e atentamos para que cada uma demonstre conhecimento e cuidado em relação ao seu próprio corpo e ao corpo do outro; envolver-se em atividades de alongamento e de relaxamento corporal ao vivenciar a dança; (re)construísse progressivamente os movimentos do corpo e a relação corpo/espço; conhecesse cada ritmo escolhido para vivenciar a dança dos povos em estudo; criasse movimentos e manifeste suas expectativas, sensações e ideias sobre a dança.

Nessa perspectiva, socializamos as sequências didáticas dessas rodas de dança, e como as crianças puderam conhecer, ampliar e ressignificar o repertório corporal durante as vivências.

Sequência Didática 1: Dança indígena

1º Momento - Reunir a turma, em roda inicial, para apresentar a atividade;

2º Momento - Construir ideias acerca das características da dança dos indígenas (Quem dança?; Com quem dança?; Como dançam?; e Onde dançam?);

3º Momento - Construir movimentos relacionados as possibilidades da dança indígena;

4º Momento - Reunir a turma, em roda, para saber as impressões (como se sentiram, se gostaram, o que gostaram e outras considerações sobre a dança realizada);

5º Momento - Registrar, por meio do desenho e da escrita, a dança realizada.

Fig.1: Construção de ideias da dança indígena



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Sequência Didática 2: Dança dos portugueses

1º Momento - Reunir a turma, em roda inicial, para apresentar a atividade;

2º Momento - Construir ideias acerca das características da dança dos portugueses (Quem dança?; Com quem dança?; Como dançam?; e Onde dançam?);

3º Momento - Construir movimentos relacionados as possibilidades da dança dos portugueses;

4º Momento - Reunir a turma, em roda, para saber as impressões (como se sentiram, se gostaram, o que gostaram e outras considerações sobre a dança realizada);

5º Momento - Registrar, por meio do desenho e da escrita, a dança realizada.

Fig. 2: Construção de ideias da dança portuguesa



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Sequência Didática 3: Dança dos negros

1º Momento - Reunir a turma, em roda inicial, para apresentar a atividade;

2º Momento - Construir ideias acerca das características da dança dos negros (Quem dança?; Com quem dança?; Como dançam?; e Onde dançam?);

3º Momento - Construir movimentos relacionados as possibilidades da dança dos negros;

4º Momento - Reunir a turma, em roda, para saber as impressões (como se sentiram, se gostaram, o que gostaram e outras considerações sobre a dança realizada);

5º Momento - Registrar, por meio do desenho e da escrita, a dança realizada.

Fig. 3: Construção de ideias da dança dos negros



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Sequência Didática 4: Dança do povo brasileiro

1º Momento - Reunir a turma, em roda inicial, para apresentar a atividade;

2º Momento - Construir ideias acerca das características da dança da mistura dos três povos – indígenas, portugueses e negros (Quem dança?; Com quem dança?; Como dançam?; e Onde dançam?);

3º Momento - Construir movimentos relacionados as possibilidades da dança da miscigenação do povo brasileiro;

4º Momento - Reunir a turma, em roda, para saber as impressões (como se sentiram, se gostaram, o que gostaram e outras considerações sobre a dança realizada);

5º Momento - Registrar, por meio do desenho e da escrita, a dança realizada.

Fig. 4: Construção de ideias da dança da miscigenação do povo brasileiro



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Sequência Didática 5: Compondo coreograficamente a “Dança do povo brasileiro”

1º Momento - Reunir a turma, em roda inicial para apresentar a atividade;

2º Momento - Organizar os movimentos da composição coreográfica da “Dança do povo brasileiro”;

3º Momento – Vivenciar os movimentos da composição coreográfica da “Dança do povo brasileiro”;

4º Momento - Reunir a turma, em roda, para saber as impressões (como se sentiram, se gostaram, o que gostaram e outras considerações sobre a dança realizada);

5º Momento - Registrar, por meio do desenho e da escrita, a dança realizada.

Fig. 5: Organização dos movimentos da composição coreográfica da
“Dança do povo brasileiro”



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Assim, essa construção coletiva, sinalizando a contextualização, a apreciação e a improvisação nessa linguagem artística revela a importância do trabalho com a dança na escola. Corroborando com Porpino (2006, p. 137), compreendemos que

[...] considerar a dança como apêndice de um contexto de educação sistematizada, ou como meio de garantir objetivos que estão além das especificidades do dançar, pode significar reduzir sua dimensão educacional, na medida em que pode descaracterizar suas possibilidades concretas de educar não restritas ao espaço da escola.

Assim, as vivências se transformam em partituras coreográficas com passos criados, a partir das experiências vividas pelas crianças e com base na apreciação e exploração dos movimentos criativos e com significados.

Fig. 6: Apresentação nos festejos juninos para a comunidade escolar



Fonte: DIÁRIO DE CAMPO, 2019.

Esse rico processo foi compartilhado durante a festa junina do Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAP/UFRN, quando as crianças puderam socializar o resultado dos estudos da Origem do povo brasileiro e dos Festejos Juninos com toda a comunidade escolar (demais crianças, suas famílias e servidores da instituição).

3. A DANÇA NA ESCOLA FAZ PARTE DA CULTURA BRASILEIRA AO LONGO DO TEMPO

Assim como houve uma mistura de diferentes etnias na formação da população brasileira, temos diversas influências na nossa dança, destacando a mistura de ritmos do povo indígena, português e negro, habitantes principais na povoação do nosso território.

Sabendo da importância dessa miscigenação para a constituição da nossa cultura, decidimos investigar o nosso passado no que diz respeito as danças para compreender essa manifestação no presente, pois como diz Marques (2007, p. 46),

Conhecer, compreender e trabalhar corporalmente as diversas concepções de dança no decorrer da história da humanidade abre perspectivas para que o aluno em contexto educacional possa conhecer o passado, para compreender o presente e projetar o futuro. Assim sendo, o conhecimento da história propicia oportunidades para o aluno criar parâmetros próprios de movimento, criação e relação com a sociedade plural em que vive.

A dança como importante componente cultural da humanidade está presente na sociedade desde os primórdios, contribuindo para o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do sujeito e para a interação com o outro. Ao conhecer diferentes manifestações

artísticas, a criança pode compreender diversas possibilidades da dança nos mais distintos espaços e tempos, valorizando cada produção ao longo da história.

Conhecendo as diversas contribuições de variados artistas em tempos e espaços diferentes, o aluno poderá perceber a multiplicidade de concepções de corpo, tempo e espaço dos diversos movimentos artísticos, trabalhando-as e articulando-as a suas criações (MARQUES, 2007, p. 47).

Fazer um resgate da dança do nosso povo requer não apenas fazer um transporte para o passado de forma não reflexiva e sem possibilidades de transformação, essa viagem no tempo permite-nos conhecer, vivenciar, recriar valores, costumes e crenças significativos para as nossas vivências de corpo, tempo e espaço no coletivo da sociedade atual (MARQUES, 2007).

Desse modo, a escola tem um importante papel de resgatar as histórias do nosso povo e possibilitar a criança conhecer esses aspectos culturais, uma vez que a dança é produção humana repleta de sentidos e a criança como sujeito histórico e criador de cultura, é capaz de transformar as coisas que lhe são dadas, isto é, deve ser possibilitado a criança conhecer a história da dança e (re)significar suas produções

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 2007, p. 23-24).

Compreendemos que o ensino da dança na escola não envolve o aprendizado mecânico de uma técnica composta por movimentos determinados e padronizados pelo professor, mas sim um processo de construção que tenha a participação ativa da criança na composição coreográfica. O papel do professor, como mediador desse processo, é de suma importância, de acordo com a proposta pedagógica do NEI (no prelo, 2017, p. 81-82),

O professor pode, a partir desse conhecimento, da combinação dos elementos da dança, dos fatores do movimento e das diversas ações do esforço, propor temas significativos de interesse das crianças, realizar "jogos de dança" a partir das danças do repertório da criança e ou de uma história, uma poesia, uma cena do cotidiano - observável e expressa pela linguagem do movimento, sempre questionando e promovendo a reflexão sobre os aspectos básicos que envolvem a dança, por exemplo: Quem dança?; Com quem dança?; Como dançam?; e Onde dançam?

É imprescindível o professor ter sensibilidade para construir experiências significativas envolvendo todas as crianças, considerando suas habilidades corporais e as possibilidades de ampliação do movimento, desenvolvendo a percepção da criança para possibilitar novas configurações no ensino da dança.

Conforme Lima (2009, p. 72),

[...] o ato de imitar/reproduzir movimentos de dança são imprescindíveis para o aprendizado do dançar, em especial para os processos de composição coreográfica; no entanto, como processo educativo, no âmbito pedagógico, não deve ser a única possibilidade, uma vez que aprender dança também inclui a exploração e a criação de novos movimentos a partir da experiência individual e coletiva.

Nas experiências corporais, o professor pode possibilitar novas vivências corporais diferentes do que as crianças estão acostumadas com o intuito de ser afetado e afetar o outro, sem precisar de fazer repetições descontextualizadas das vivências das crianças.

Nessa perspectiva, entendemos que a necessidade de transformação no modo de conhecer, de aprender e de fazer dança na escola exigem mudanças, tanto nos ambientes, nos espaços de aprendizagem e de reflexão, quanto no que diz respeito às novas atitudes, ao espírito coletivo, à criatividade artística e pedagógica, pois a escola é um lugar de ressignificação de saberes históricos, culturais, afetivos, sociais, entre outros.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

As vivências corporais em torno desse estudo sobre a origem do povo brasileiro e festejos juninos, permitiram que as crianças interagissem com as demais crianças do grupo de forma dinâmica e expressiva, como também foi bastante notável a ampliação de suas possibilidades de movimentos, valorizando suas ideias para a composição coreográfica e a expressão de sensações e emoções em vivenciar a dança de povos que deram origem a nossa população, compreendendo a importância do legado cultural que nos deixaram.

As crianças da nossa escola estão aprendendo desde cedo a valorizar e a apreciar a linguagem do corpo, compreendendo a dança como educação e produção humana, tendo em vista que as práticas corporais são diversas e elas podem apreciar o trabalho uns dos outros, dentro e fora da escola. Então, como resultados dessa pesquisa compreendemos que as crianças ampliaram o repertório de comunicação e expressão cultural, a partir da criação de movimentos das danças indígenas, da capoeira (dança dos negros) e dança dos portugueses (Vira do Minho),

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

emitindo impressões, sentimentos, conhecimentos sobre a dança da formação do povo brasileiro.

Dissertar sobre corpo, tendo a dança como elemento norteador desse trabalho, foi apresentar que cada sujeito se (re) cria o tempo todo a partir de seus atos e de suas experiências vivenciadas. Cada ação que fizermos, nunca mais será a mesma, pois esta virá carregada com novas histórias, de novos significados.

Sendo assim, acreditamos que o contato com a dança tendo a criança como protagonista do processo de criação, improvisação e reflexão permitiu ao grupo ser um espectador ativo dessa arte, reafirmando a ideia de que as práticas corporais possibilitam a conhecerem a si mesmas, terem liberdade para imaginar, criar, improvisar diversos movimentos, cooperar com seus colegas, respeitar as diferenças do outro, se comunicar e se expressar e elaborar sentidos e significados para suas vivências.

A escola em suas atividades dentro e fora dela proporciona a construção do conhecimento em diferentes conhecimentos, possibilitando acesso a diversos saberes nas diferentes áreas de conhecimento. Desse modo, o ensino de dança deve ser componente curricular das práticas pedagógicas, estando presente na escola como forma de comunicação e expressão, ampliando os modos de ser, viver e criar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/Lochpe, 1991.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço para a dança na escola?... In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 59-129.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2ª ed. Tradução de Sonia M.S. Furhmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Ruth Regina de Melo. **Dança: Linguagem do corpo na Educação Infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN, Natal, 2009.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. Cortez Editora, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e Educação física: do corpo-objeto o corpo-sujeito.** 3 ed. Natal: EDUFRN, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2016.

PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil.** 189f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Natal, RN: EDUFRN, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica.** Natal, (2017, no prelo).

OS JOGOS EDUCATIVOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Edith Gonçalves Costa ¹
Kássia Cristina da Silva Raiol ²
Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida ³

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer práticas pedagógicas que possam atender às necessidades de um público diversificado, dentre eles, os sujeitos com Deficiência Intelectual. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo analisar como os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social e afetivo de alunos do AEE. Para tanto, baseados em autores como Kishimoto e Rau este estudo, de caráter qualitativo, do tipo pesquisa participante, foi realizado com cinco alunos na faixa etária de 10 a 13 anos que frequentam o AEE da APAE Belém. A obtenção dos dados se deu por meio da observação das vivências durante as atividades que envolviam os jogos, com registros em diários de campo, registros fotográficos e gravações em áudios. Alguns resultados permitiram observar que a utilização dos jogos, possibilitou maior socialização, criatividade, participação, desenvolvimento cognitivo, dentre outros aspectos que permitem compreender os jogos educativos como fundamentais para as práticas pedagógicas e avaliativas no AEE, contribuindo com o processo de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Jogos Educativos, Sujeito com Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um tipo de atendimento que deve ser garantido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um serviço que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno (BRASIL, 2009). Nesse sentido, conforme refere a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para esse tipo de atendimento na Educação Básica, o AEE apresenta particularidades específicas em sua oferta, dentre as quais:

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Docência em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, professora da APAE Belém, edithcosta@hotmail.com;

² Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Docência em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, professora da APAE Belém, kassiacrsilva@gmail.com;

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Docência em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará – PA, anacpca@ufpa.br.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Nesse contexto, as práticas fomentadas nesses espaços, para longe de uma segregação, visam fomentar o processo de inclusão desse público tanto na escola regular como na sociedade de um modo geral, contribuindo em muitos aspectos como os cognitivos, sociais, afetivos e sensoriais. Assim, seu objetivo não é o ensino escolar adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, ou seja, não deve ser um reforço escolar, mas deve propor condições e liberdade para que o aluno possa participar do processo de construção de seu conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2005).

Dentre as práticas fomentadas nesses espaços as atividades lúdicas podem estar presentes, pois são uma possibilidade de se trabalhar de forma mais dinâmica e criativa, contribuindo para uma formação integral das crianças. Conforme Rau (2011, p. 36):

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social.

Tais características da ludicidade podem ser visualizadas no contexto do Atendimento Educacional Especializado, possibilitando aos professores a utilização de recursos diversificados que atendam às necessidades das crianças. Assim, oferecer um AEE às pessoas com Deficiência Intelectual é buscar práticas que condizem com suas necessidades e potencialidades e as atividades lúdicas, ao permitirem uma participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, propiciam uma diversidade de objetivos atendendo diferentes características individuais e o desenvolvimento de habilidades em diversas áreas, promovendo o exercício do aprender fazendo e aumentando a motivação na participação (DOHME, 2011).

Nesse contexto, ao buscar diferentes práticas que favoreçam o processo de inclusão do sujeito com Deficiência Intelectual e tendo observado a ampla utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras nas práticas pedagógicas realizadas no AEE junto a esse público, é que

buscamos analisar como os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social e afetivo de alunos do AEE.

Assim, observar as vivências de alunos com Deficiência Intelectual no próprio contexto do AEE foi uma possibilidade promissora e é nesse sentido que esse trabalho traz relatos e reflexões acerca das vivências pedagógicas com um grupo de alunos com Deficiência Intelectual, que compreendem a faixa etária de 10 a 13 anos de idade e frequentam o AEE da APAE Belém.

Alguns resultados nos permitiram observar que a utilização dos jogos, possibilitou o ganho de autoconfiança, autonomia, criatividade, bem como o desenvolvimento das funções cognitivas como atenção, concentração, memória, entre outros benefícios observados.

Assim, considera-se desafiador e necessário uma prática pedagógica contextualizada por meio da ludicidade, com o uso de jogos que atendam as necessidades da criança, que propicie um ambiente pedagógico prazeroso e uma linguagem acessível ao aluno com Deficiência Intelectual, que favoreça sua inclusão, seu desenvolvimento e suas vivências cotidianas.

OS JOGOS EDUCATIVOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No contexto da Educação Especial e Inclusiva é importante ressaltar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto parte integrante do processo educacional que busca favorecer a inclusão do público alvo ao qual se destina, entre os quais o aluno com Deficiência Intelectual, de modo que ele consiga participar ativamente na produção do próprio conhecimento, tanto no AEE quanto na sala de aula comum, como um direito que lhe é garantido, conforme expõe a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse processo, cabe avaliar não somente o sucesso ou insucesso do aluno com Deficiência Intelectual, mas também as práticas pedagógicas que são trabalhadas em seu AEE, as metodologias adotadas, os recursos utilizados entre outros aspectos que podem promover o êxito educacional desse aluno e sua formação cidadã. De acordo com as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, em seu Art. 2º o AEE tem uma

função de complementar ou suplementar a formação do aluno “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.”

Sabemos que há uma crescente demanda por uma educação que privilegie a formação cidadã do aluno, priorizando além da apropriação de conteúdos, que esse aluno seja capaz de utilizar estes conhecimentos nas suas vivências cotidianas. Conforme afirma Dohme (2011, p. 117)

Somente com uma visão mais abrangente da educação e do uso de seus instrumentos é que se pode ocupar as múltiplas facetas que cada indivíduo possui e fazê-las despontar convenientemente, de forma que cada um encontre o seu papel e possa colaborar de forma livre, pacífica e efetiva na grande e complexa teia da sociedade.

Nesse sentido, à pessoa com deficiência deve ser oportunizada uma educação abrangente, que atenda às suas necessidades e lhes oportunize experiências lúdicas, pois conforme Rau (2011) tais experiências, se inseridas no cotidiano do aluno podem fazer parte de um desenvolvimento integral voltado às suas necessidades como as de movimento, criatividade, e de percepção do meio ao explorar objetos e representar diferentes papéis.

Corroborando com Rau (2011) acreditamos nas potencialidades das atividades lúdicas para o desenvolvimento de um modo integral do educando. Ainda hoje se vê práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Deficiência Intelectual caracterizada por uma visão tradicional e ultrapassada, marcada por práticas estereotipadas, indiferentes ao potencial de desenvolvimento desse público, submetendo-os a atividades repetitivas, desinteressantes e que negam seu direito e a capacidade de aprender, atribuindo-lhes definitivamente uma situação de não aprendizagem (RIBEIRO, 1999).

Assim, as atividades lúdicas utilizadas como estratégias educativas podem fomentar o desenvolvimento de várias habilidades e atitudes importantes na formação do aluno, favorecendo seu convívio social, consolidando valores éticos, o convívio com regras por meio de jogos e a contextualização de situações abstratas que tratam de questões da realidade (DOHME, 2011).

No ambiente do AEE percebe-se a necessidade de tirar o aluno de uma posição passiva frente à construção de conhecimentos e o professor da posição de apenas transmissor de conteúdos, pois no atual cenário educacional e social a existência de concepções metodológicas de bases tradicionais limitam as ações que podem potencializar e beneficiar as crianças com deficiência. Rau (2011, p. 36) enfatiza que: “A educação é um processo

historicamente construído, e o educador possui um papel nesse processo, devendo estimular o educando a buscar sua identidade e atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade”.

Ainda conforme a autora vale destacar a ênfase atual direcionada ao uso de jogos como instrumentos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento infantil, havendo significativo aumento no número de pesquisadores da educação que se valem desse recurso e recomendam sua utilização com funções lúdicas e educacionais.

Falando do jogo especificamente, concordamos com Kishimoto (2008) na compreensão de que sua definição é tarefa complexa, já que ao tentar traduzir seu significado pode-se encontrar uma variedade de sentidos, pois cada indivíduo tende a entendê-lo de maneira diferente, pois cada jogo apresenta suas especificidades e características particulares. Para melhor compreensão e exemplificação, pode-se pensar no jogo de faz-de-conta, contação de histórias, dominó, quebra-cabeça, jogo de xadrez, jogo com piões, amarelinha, entre outras possibilidades que o jogo pode ser compreendido (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Kishimoto (2008) uma das características dos jogos é a existência de regras, sendo que alguns jogos as apresentam de maneira explícita, como no jogo de xadrez ou na amarelinha, ou de modo implícito como o faz-de-conta, ou o contar histórias.

Brougère (2013, p. 23) defende em sua concepção que “o jogo é um produto cultural” e que “supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos.” Nesse sentido, o autor propõe a existência de uma cultura lúdica, constituída por um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”, porém não se limitam aos jogos com regras.

Nessa perspectiva, o conjunto de regras considerado por determinados grupos sociais compõe a cultura lúdica dessa sociedade, enquanto que as regras que um indivíduo conhece constituem sua própria cultura lúdica. Assim, essa cultura pode ser determinada por inúmeros aspectos, além da cultura onde a criança está inserida, também pelo país onde mora, cidade, sexo, tempo, entre outros que permitirão experiências de vida e interações diferenciadas. Logo, como toda cultura, também é produto da interação social (BROUGÈRE, 2013).

Assim, percebemos que os jogos, por conta da diversidade de fenômenos relacionados não devem ser percebidos de maneira simplista, pois é a expressão de todo um grupo social, em sua manifestação de compreensão, fala e pensamento, portanto, deve-se considerar que cada contexto favorece uma concepção de jogo. Atribuir-lhe sentido a partir de dado contexto exprime uma possibilidade, uma aplicação, considerando experiências ou categorias variadas produzidas pela sociedade e propagada pela língua enquanto instrumento de comunicação social (KISHIMOTO, 2008).

É importante lembrar que cada indivíduo manifesta um ritmo próprio de aprendizagem e o aluno com Deficiência Intelectual apresenta peculiaridades que necessitam de condições específicas, que correspondam as suas demandas de aprendizagem. Assim, o jogo constitui-se como um recurso de acessibilidade, pois de acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE, em seu Art.2º institui que:

Para fins destas Diretrizes consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços.

E o jogo propicia condições de acesso ao conhecimento e aos materiais didáticos, estimulando o interesse desse aluno, podendo propiciar um aprendizado significativo, fomentando a descoberta e a reflexão, o êxito e a satisfação, como também, favorecer a melhoria da autoestima, diminuindo o aparecimento da ansiedade e permitindo que a criança com Deficiência Intelectual sintam-se motivada e participe mais ativamente das atividades, melhorando a interação com os demais alunos e com a professora (IDE, 2008).

METODOLOGIA

A fim de analisar como os jogos educativos na perspectiva do AEE contribuem com a aprendizagem e desenvolvimento de alunos nos aspectos cognitivo, social e afetivo, esta pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, que de acordo com Oliveira (2014, p. 37) é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Assim, como técnica de pesquisa optou-se pela observação participante, que permite um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seu próprio contexto, observados em suas múltiplas relações, em que o observador constrói uma relação direta, estabelecendo diálogos e sendo parte integrante dos grupos pesquisados (OLIVEIRA, 2014).

Tal pesquisa aconteceu na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Belém, uma instituição filantrópica sem fins lucrativos que oferece tal atendimento no contra turno escolar. Os sujeitos foram cinco crianças da faixa etária de 10 a 13 anos que estão matriculados na rede regular de ensino no 5º, 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental e que no

na APAE fazem parte do Programa de Competências e Habilidades Educacionais, um dos programas que compõem o AEE da instituição.

A participação das crianças nas atividades foi consentida por meio de conversas com os responsáveis em que explicamos como tal pesquisa aconteceria, seguida da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Uso de Imagem e Voz. A fim de resguardarmos a identidade dos sujeitos, eles serão identificados com nomes de personagens de histórias infantis. Para obtenção dos dados, foram feitas gravações em áudios das situações de aprendizagem, registros fotográficos e registros de nossas observações em diário de campo.

Para análise dos dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) que de acordo com Moraes e Galiazzi (2011) constitui-se como um processo auto-organizado que busca a compreensão de determinados fenômenos a partir de um processo criativo e sistemático.

A pesquisa aconteceu por um período de dois meses, em que buscamos priorizar atendimentos em grupos, com vivências em um ambiente lúdico. As situações de aprendizagem com os jogos aconteceram na própria sala do AEE com atendimentos que variavam em torno de 30 a 60min, de modo individual ou em grupo, dependendo das especificidades dos alunos. Tais vivências não comprometeram os atendimentos, uma vez que normalmente já trabalhamos com jogos nesses espaços. Para esta pesquisa, os jogos escolhidos foram: quebra-cabeça, dominó, bingo e tangram. Tal escolha se deu porque dentre os jogos que utilizamos nos atendimentos temos observado que esses são os de maior interesse dos alunos.

Durante a realização dos jogos, disponibilizamos tempo, espaço e orientações adequadas à execução, buscando criar um ambiente prazeroso permitindo ao aluno conscientizar-se das ações que iria desempenhar, bem como, possibilitar que contribuísse na construção de regras de participação no jogo. Destacamos que o objetivo não foi apenas de levar os alunos a aprenderem o jogo em si, mas também observar o desenvolvimento dos alunos por meio desses jogos.

De acordo com Fujisawa e Manzini (2010) as atividades lúdicas, e aqui incluímos os jogos, ao serem utilizadas como recurso para o desenvolvimento e aprendizagem da criança deve ser planejado previamente pelo adulto responsável, delimitando seu objetivo, procedimentos e formas de avaliação e é nesse sentido que apresentamos brevemente os procedimentos desses jogos. São eles:

a) *Quebra-cabeça*

Utilizamos jogos de quebra-cabeça progressivo com 10, 20 e 30 peças, voltado para o tema higiene corporal. Cada jogo montado ilustrava um hábito de higiene como: lavar as mãos, tomar banho e escovar os dentes. Tal jogo tinha como objetivo estimular funções cognitivas como: atenção, concentração e percepção; desenvolver habilidades motoras finas e fomentar reflexões e debates acerca dos hábitos de higiene corporal.

Inicialmente apresentamos os quebra-cabeças para os alunos, dando as orientações e combinando regras para execução do mesmo. O Jogo foi realizado de forma individual, em que cada aluno pôde efetivar a montagem livremente, conforme podemos observar na Imagem 1. Ao final desta etapa, iniciamos as reflexões sobre cada ilustração montada, quanto aos cuidados de higiene pessoal, momento em que os alunos puderam participar coletivamente, construindo reflexões a partir de algumas indagações feitas por nós que os levavam a expressarem-se diante do grupo.

Imagem 1: Alunos montando o quebra-cabeça



Fonte: As autoras (2019)

b) *Tangram*

O Tangram, uma espécie de quebra-cabeça chinês é composto por sete peças que são figuras geométricas: triângulos, quadrados e paralelograma. Sua utilização teve como objetivo explorar possibilidades de montagem com as peças formando figuras diversas, identificando as formas geométricas, favorecendo a criatividade, imaginação, curiosidade, interação, seleção e formulação de hipóteses.

Inicialmente falamos um pouco sobre o Tangram para contextualizar sua origem e motivar os alunos a explorarem o jogo. Contamos às crianças a “Lenda do Tangram” uma adaptação livre feita por Lisboa (2013). Os alunos foram instigados a fazer a montagem

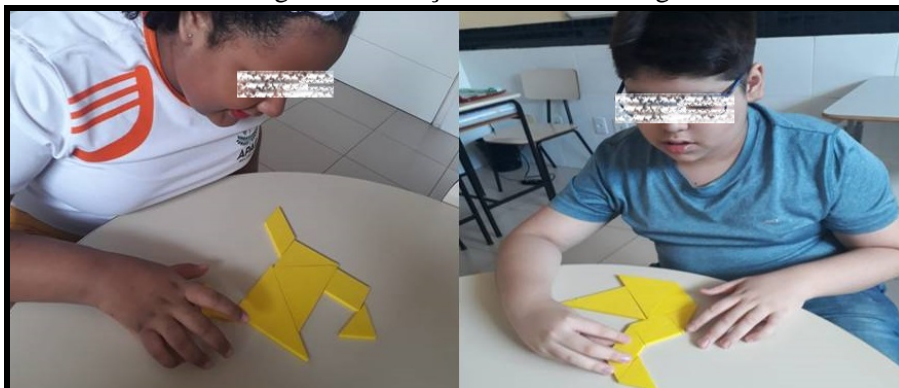
(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

individualmente com auxílio de figuras base, depois sugerimos que criassem outras usando a própria criatividade, dando origem a várias figuras conforme o observado na Imagem 2.

Imagem 2: Crianças montando o tangram



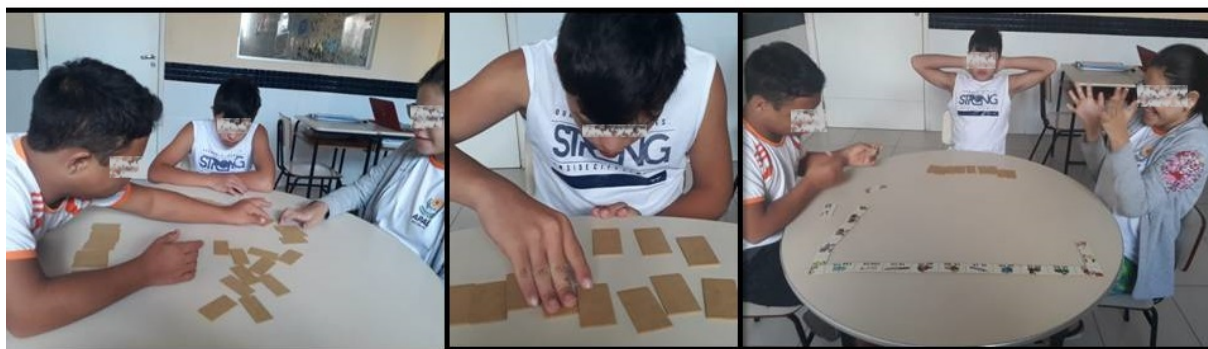
Fonte: As autoras (2019)

c) Dominó

O Dominó utilizado era composto com figuras e palavras, com vinte e oito peças que organizadas em pares na estrutura do jogo formam figuras e seus respectivos nomes. Cada peça contém uma metade da figura e uma sílaba da palavra a ser completada com a outra peça do dominó. Constituído em material MDF, é bastante atrativo por apresentar figuras e palavras da cultura do aluno.

Neste jogo, tivemos como objetivo estimular funções cognitivas, como atenção, concentração, percepção, memória, socialização. Buscou-se também, fomentar aspectos do letramento, como a leitura das palavras, identificando entre as figuras do jogo objetos de seu cotidiano; funções e características representadas; estimular atitudes de cooperação e a afetividade e trabalhar conceitos lógico-matemáticos.

Imagem 3: Crianças brincando de dominó



Fonte: As autoras (2019)

Apresentamos o jogo em uma roda de conversa, com a intenção de saber se os alunos já o conheciam ou se já haviam tido contato com algum tipo de dominó e se gostariam de jogar. Apresentamos as características peculiares do referido jogo, além do estabelecimento de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

algumas regras para jogar, sendo que algumas foram sugeridas pelos próprios alunos. Durante as jogadas, os alunos eram solicitados a identificar as figuras, ler as palavras formadas e em alguns momentos relacionar as características representadas e seus contextos.

d) Bingo

O último jogo que compõe essa pesquisa e que tem sido vivenciado no contexto do AEE é o bingo de palavras. Tal jogo foi confeccionado entre alunos e professoras, construído com placas de papel e buscou tratar do tema alimentação, especificamente sobre frutas. Assim, teve como objetivo, fomentar a construção de conceitos sobre alimentação saudável; desenvolver funções cognitivas, como: atenção, concentração, percepção, memória e linguagem; favorecer aspectos do letramento, como a leitura e escrita das palavras, identificando as possibilidades de construção realizadas pelos alunos, mencionar os nomes das frutas que fazem parte da própria alimentação; relacionar características das frutas; estimular atitudes de cooperação, compartilhamento, fazer associações e estimular uma melhor coordenação motora fina.

A exploração do referido jogo foi cumprida em duas etapas: construção e execução do jogo. Antes de iniciarmos, falamos sobre o tema alimentação utilizando cartelas com figuras de frutas e legumes, estimulando a linguagem expressiva dos alunos ao relatarem aspectos da própria alimentação. E assim propomos a confecção do bingo com nomes de frutas.

Na fase de elaboração, confeccionamos previamente as bases das cartelas do bingo em papel A4, usando régua e canetas pilotos. Solicitamos aos alunos que falassem nomes de frutas, que poderiam ser as que consomem na própria alimentação, e outras que conhecem. Os nomes citados foram registrados por nós nas cartelas do bingo.

Imagem 4: Construção e participação no jogo do bingo



Fonte: As autoras (2019)

Para confeccionar as fichas do sorteio, fizemos recortes de papel A4, em formatos retangulares pequenos, os quais foram distribuímos aos alunos para que eles registrassem a partir do ditado, a escrita das mesmas palavras que haviam sugerido na confecção das cartelas, conforme observa-se na Imagem 4 acima. Cada aluno recebeu uma cartela do bingo e as palavras sorteadas deveriam ser marcadas com tampinhas de garrafas. As regras do jogo foram combinadas entre com os alunos, procedendo-se com as jogadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das vivências nas situações de aprendizagem envolvendo os jogos educativos demonstraram ganhos em diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças. O corpus da pesquisa, constituído com os registros das vivências das crianças durante o desenvolvimento dos jogos educativos, nos permitiram delimitar as seguintes categorias de análise: a) A socialização estimulada com os jogos; b) Desenvolvimento cognitivo; c) Afetividade fomentada com os jogos. De um modo geral foi possível apresentarmos o seguinte quadro:

Quadro 1: Aspectos observados nos jogos

Categorias	Aspectos Observados
A socialização estimulada com os jogos	Conversas, construção de regras, trabalho em grupo; Respeito às regras estabelecidas; Atitude de cooperação, cordialidade, tolerância, partilha de materiais; O interesse, a alegria e o prazer em vivenciar coletivamente a realização dos jogos.
Desenvolvimento cognitivo	Montar quebra-cabeças, desenvolvimento da atenção, concentração, percepção, memória; Fazer pareamentos, identificar cores, letras, palavras e formas; Desenvolvimento de senso crítico; pensamento abstrato, linguagem expressiva.
Afetividade fomentada com os jogos	Relações interpessoais, ajudar o outro na hora do jogo, prazer na execução dos jogos; motivação do grupo.

Fonte: as autoras (2019)

Quanto aos aspectos referentes à categoria *a socialização estimulada com os jogos*, observamos durante a execução de todos os jogos uma excelente participação dos alunos, que demonstraram grande interesse em vivenciar em grupo essa experiência lúdica, conforme podemos observar nas falas de alguns alunos quando indagamos se gostariam de jogar:

Emília: oba! Vamos, adoro brincar de jogo!

Visconde: vai ser divertido, sou bom!

Bela: eu gosto muito professora! Qual é o jogo?

De acordo com Maia (2014) esse interesse manifestado durante os jogos, traz em termos educacionais, um aprendizado espontâneo, podendo promover a comunicação, despertando no indivíduo senso de responsabilidade e autonomia.

Outro aspecto observado no jogo e que fomentou práticas de socialização foi a construção de regras. Isso foi observado desde as rodas de conversas para apresentação dos jogos, em que as crianças dedicavam bastante atenção para entender as regras, como também, na proposição de novas regras, pelas quais zelaram e respeitaram durante todo momento. Principalmente no jogo do dominó, as crianças conversavam entre si, lembrando regras do jogo construídas em seu contexto familiar e trazido por elas para aquele momento de diversão, na sala de atendimento.

João: já sei esse jogo! Na minha casa tem, mas é outro.

Emília: esse dominó tem desenho.

Visconde: vamos jogar de dois, o que sobrar das peças a gente compra depois...

Tais ações contemplam o apontado por Brougère (2013, p. 30) ao dizer que “O jogo é antes de tudo o lugar de construção” podendo ser concebido como produto de múltiplas interações sociais, e que: “[...] É necessária a existência do social, de significações a partilha, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.”

Nessas ações, foi possível perceber que alguns alunos já conheciam certos jogos apresentados e esse fato nos possibilitou a compreensão do jogo enquanto um elemento cultural, pertencente ao meio social onde convivem.

A questão cultural também foi evidenciada quando as crianças relacionavam as formas do tangram com aspectos de seu cotidiano: *fiz uma casa* (Pedrinho mostrando a todos o que havia montado a partir das formas geométricas do jogo), *acho que fiz um pássaro, do vovô!* (Bela falando de seu desenho). De acordo com Brougère (2013) através dos jogos as crianças fazem a experiência do processo cultural e da interação simbólica de um modo complexo.

A alegria e o prazer em jogar com os colegas foram expressas nos sorrisos, no ato de compartilhar as peças dos jogos e outros materiais, na tolerância e respeito ao esperar a vez de jogar, na cooperação para que todos pudessem participar ativamente.

Durante a produção do bingo, ficou evidente a colaboração entre eles. Bela comentou *preciso da caneta, a vermelha!* E João imediatamente procurou ajudar a colega, procurando no porta canetas, achou e disse: *essa é vermelha*. E ela respondeu: *obrigada!* Observamos nessas falas aspectos importantes de socialização; com o jogo as crianças foram se comunicando e ajudando umas às outras.

O que também foi observado no momento de jogar o bingo, é que todos estavam muito atentos para que o colega não deixasse de marcar a palavra chamada ou marcasse de forma equivocada. Bela falou: *vou ganhar! Falta só maracujá*. Bela também percebeu que depois de algumas palavras chamadas faltava apenas uma para o Visconde e ele logo falou: *é morango!*

A interação entre as crianças foi marcada por vários momentos. No jogo do quebra-cabeça, por exemplo, João acabou primeiro e percebeu que Emília encontrava-se com dificuldade para finalizar o que estava montando. Ele falou: *vou te ajudar! Essa peça aqui é lá*. Percebemos nesses momentos de interação o apontado por Dohme (2011, p. 87) de que “o jogo é a maneira natural de as crianças interagirem entre si, vivenciando situações, manifestando indagações, formulando estratégias e verificando seus acertos e erros, e poderem, através deles, reformularem [...] novas ações”.

Em termos educacionais, o jogo também favorece um aprendizado espontâneo, promovendo a comunicação, despertando no indivíduo senso de responsabilidade e autonomia, sendo que a aprendizagem ocorre de forma natural nas ações do aluno, cada um ao seu tempo e também influenciado por todos (MAIA, 2014).

Quanto aos aspectos observados referentes a categoria *desenvolvimento cognitivo*, durante a execução dos jogos foram percebidos resultados expressivos. Os alunos foram beneficiados quanto às funções cognitivas superiores como atenção, concentração, memória e generalização.

De um modo geral observamos nas vivências dos quatro jogos que as crianças ficavam atentas à execução do jogo, às jogadas dos colegas, à montagem correta das peças do quebra-cabeça e do tangram.

A concentração também foi estimulada, principalmente nas ações que exigiam dos alunos o raciocínio lógico para montagem correta de peças, como no tangram, dominó e quebra-cabeça e na organização da escrita das palavras do bingo.

Quanto à generalização, esta também foi perceptível em vários momentos em que os alunos relacionavam as ações com o jogo a aspectos de sua vida cotidiana, ou seja, uma temática abordada com o uso do jogo, como hábitos de higiene, fazia com que eles generalizassem tal conhecimento e de modo contextualizado relacionassem espontaneamente a aspectos de seu cotidiano.

Essa questão foi observada no jogo do quebra-cabeça temático que possibilitou aos alunos uma rica oportunidade de aprendizagem, pois além de estimular os processos cognitivos já mencionados proporcionou a construção de conhecimentos acerca de bons hábitos e da higiene corporal, a partir de reflexões importantes conforme podemos observar nas falas de algumas crianças:

Pedrinho: O menino lava as mãos no banheiro.

Emília: A menina toma banho, lava o cabelo com shampoo... eu lavo o meu!

Emília: não pode deixar a torneira aberta, gasta água.

Neste sentido, os jogos puderam trazer à sala de atendimento discussões pertinente à sua vida cotidiana. A partir da observação das imagens de outras crianças realizando bons hábitos de higiene os alunos relacionaram ao que fazem em suas rotinas diárias e isso oportunizou discussões sobre tal temática. De acordo com Ide (2008) as crianças com deficiência intelectual apresentam prejuízos em sua estruturação mental, acarretando em implicações em suas relações com o ambiente e assim dificultando a construção do mundo físico (IDE, 2008). Nesse sentido, jogos que favoreçam essa construção são importantes na educação destas crianças.

Compreendemos assim, o valor dos jogos para o desenvolvimento cognitivo, pois conforme coloca Ide (2008) eles se propõem a estimular o desenvolvimento cognitivo e igualmente o aprendizado escolar mais elaborado, como os cálculos, leitura e escrita. São importantes para fomentar conhecimentos aos alunos com deficiência intelectual, pois favorecem o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas nesses sujeitos (IDE, 2008).

Quanto à *afetividade fomentada com os jogos* foi possível observarmos que ela esteve presente em todas as ações, sendo progressivamente mais perceptível com as vivências nas situações de aprendizagem, que a cada dia levavam as crianças a se aproximarem, se envolverem e a criarem vínculos afetivos a partir de suas relações.

Observamos também que elas apresentaram um bom relacionamento, tendo o cuidado de esperar a vez de o outro jogar. No dominó, por exemplo, elas tinham paciência em esperar a vez de cada colega e até ajudavam quando achavam necessário. Vemos na fala de Emília

“vai, tua vez João” que ela estava incentivando seu amigo a participar do jogo, mesmo que já tivesse anteriormente deixado claro que queria ganhar.

Em alguns momentos a competição esteve presente, principalmente na hora do dominó, e a Emília sempre queria ganhar. E com o jogo, foi estimulada a pensar também no outro que estava jogando, e ao final do jogo como campeã de uma das rodadas demonstrou sua felicidade levantando da cadeira e abraçando o amigo João. Vale ressaltar que o jogo educativo não pode ser associado apenas ao sentimento de prazer, pois também produz tensão, dependendo das características que possui (STEINLE, 2012).

As relações afetivas também estavam presentes quando no próprio jogo, as crianças demonstraram ter cuidado e respeito com as regras estabelecidas, prazer em estar com os colegas jogando, em conversar durante o jogo e aproximar-se uns dos outros.

Outro gesto de afeto e cuidado foi perceptível quando Visconde calmamente ensinava Bela outras formas de montar o tangram, bem como quando Emília interagindo no momento da apresentação do João sobre o seu quebra-cabeça lhe dizia: *vc tem que cuidar do seu corpinho, lavar, lavar bem a sua mão.*

Percebemos então que a socialização, o desenvolvimento cognitivo e a afetividade são aspectos que podem ser fomentados com os jogos. As vivências nos espaços de Atendimento Educacional da APAE-Belém nos fizeram perceber o quanto eles são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e favorecem diferentes aspectos. Mesmo que neste trabalho tenhamos apresentado apenas três categorias, acreditamos, conforme Santos (2014) que em cada jogo sempre estará presente mais de um aspecto. Nesta mesma linha, argumentam Braccialli e Manzini (2010, p. 37):

[...] no brincar e jogar, diversos aspectos são estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados: a criatividade; a memorização; a cooperação e a solidariedade; a concentração; a linguagem; a motivação; a aquisição de conceitos; a motricidade; a capacidade de discriminar, julgar, analisar, tomar decisões e aceitar críticas; a competitividade; a socialização; a confiança em si e em suas possibilidades, o respeito às regras e o controle emocional.

Nesse sentido, é necessário aos profissionais envolvidos na educação do aluno com Deficiência Intelectual repensar suas práticas, tendo clareza dos fundamentos metodológicos que empregam em suas ações docentes, por vezes, implicando mudanças em si mesmo o que pode ser visto como motivo para tanta resistência e/ou persistência de práticas que preconizam a diferença, o fracasso, a deficiência ao invés de buscar modificá-las (RIBEIRO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos possibilitou analisar como os jogos educativos na perspectiva do AEE contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual promovendo benefícios nos aspectos cognitivo, social e afetivo. De modo que, foi possível visualizarmos a importância e as vantagens de desenvolver práticas pedagógicas pautadas na ludicidade, aqui trabalhada por meio dos jogos.

Podemos inferir que o uso de jogos adequados às necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual, poderá favorecer um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, contribuindo em seu processo de inclusão escolar, permitindo-lhe uma maior compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula regular.

Nesse processo, entendemos que o professor ou professora, tem importante trabalho a desenvolver, planejando, pesquisando, avaliando possibilidades, elaborando estratégias necessárias ao alcance dos objetivos propostos em suas aulas, explorando o jogo como meio de promover a aprendizagem de conhecimentos e avanços no desempenho intelectual desses sujeitos.

Assim, consideramos que os jogos educativos podem colaborar para a formação de sujeitos ativos, reflexivos e autônomos diante de tantos desafios que a sociedade apresenta, sendo protagonistas de seu próprio desenvolvimento, seja na vida pessoal ou comunitária.

Logo, precisamos superar práticas excludentes que na contramão de uma educação inclusiva, ainda utilizam os jogos apenas como mais um recurso, sem significado, sem objetivo e podemos dizer até mesmo sem prazer, tanto pelos professores quanto pelos alunos. É preciso que estejamos atentos ao modo como esses jogos são trabalhados, tendo-se o cuidado para não delimitar o foco apenas no lazer, mas também não transformá-los em algo mecânico que se volte apenas para ações como a montagem/ desmontagem do material, ou o uso do jogo pelo jogo, sem explorar de fato as possibilidades de desenvolvimento que uma abordagem pedagógica com base lúdica pode favorecer.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de outros estudos sobre a ludicidade voltados para as práticas e vivências com as pessoas com Deficiência Intelectual, tanto nas salas de AEE como nas escolas regulares, em uma busca cada vez maior de inclusão desses alunos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CNE/ CEB.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 19-32.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FUJISAWA, D. S. MANZINI, E. J. O Jogo e a brincadeira no atendimento de crianças: brincar ou recurso de fisioterapia? *In*: MANZINI, E. J. FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

BRACCIALLI, L. M. P. MANZINI, E. J. Concepção de professores de classe especial sobre jogos e brincadeiras para alunos com deficiência física. *In*: MANZINI, E. J. FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LISBOA, M. **Jogos para uma aprendizagem significativa: como música, teatro, artes visuais e movimentos: valorizando as múltiplas inteligências**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAU, M. C. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

2008.

SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial**. 3. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

STEINLE, M. C. A importância do jogo para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. *In*: SUZIKI, J. T; CAVA, L.C; STEINLE, M. C; FOGAÇA JÚNIOR, O. M. (Org.). **Ludicidade e Educação**. São Paulo: Pearson Educação do Brasil, 2012. p. 01- 42.

OS NÚMEROS RACIONAIS À LUZ DA TEORIA DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA: AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Vanessa da Silva Alves ¹
Priscila Cícera Santos Silva ²

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo avaliar como é feita a apresentação do número racional no livro didático do sexto ano do Ensino Fundamental utilizado na maioria das escolas da rede pública municipal de Arapiraca – AL a partir do olhar da teoria dos registros de representações semióticas. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, ancorada, dentre outros, nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e na Teoria dos Registros de Representações Semióticas, por meio da qual foi realizada a avaliação do livro didático. Os resultados mostram que, quanto às representações, houve uma diversidade na exploração, deixando a desejar ao que compete às representações algébrica e gráfica. Com relação aos tratamentos, é relevante sua presença, principalmente na utilização das representações fracionária e decimal. No caso das conversões, verifica-se que algumas são apresentadas, porém é priorizado apenas um dos dois sentidos de conversão, havendo a necessidade de uma maior articulação das representações utilizando ambos os sentidos das conversões. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas na área, nortear o trabalho de avaliação e escolha do livro didático e proporcionar uma reflexão por parte dos autores de livros didáticos, visando uma reflexão no modo como os conteúdos matemáticos são apresentados.

Palavras-chave: Representação Semiótica, Números Racionais, Livro Didático.

A RELEVÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS NÚMEROS RACIONAIS

Em função do contínuo desenvolvimento social e tecnológico, as demandas educacionais estão sofrendo alterações e a preocupação com relação ao ensino de Matemática, principalmente com o que diz respeito à abordagem significativa dos diversos conteúdos disciplinares, visando à apropriação dos mesmos, está sendo cada vez mais discutida. Machado (2011) reitera que os conteúdos matemáticos são um caminho para o desenvolvimento de

¹ Mestra pelo Curso de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, vanessa.alves@arapiraca.ufal.br;

² Graduada pelo Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, priscila.santospri@hotmail.com.

diversas competências, dentre as quais, pode-se destacar: “capacidade de expressão pessoal, de compreensão de fenômenos, de argumentação consistente, de tomada de decisões conscientes e refletidas, de problematização e enraizamento dos conteúdos estudados em diferentes contextos e de imaginação de situações novas” (MACHADO, 2011, p.189).

Dentre as competências enfatizadas por Machado (2011), atentamos para o “enraizamento dos conteúdos estudados em diferentes contextos”, em outras palavras, é necessário o estudo do conteúdo matemático a partir de diversas situações para possibilitar que o aluno se aproprie do conteúdo estudado. Para tanto, compreende-se, consoante ao que é proposto por Duval (2009), a necessidade da abordagem de diversas representações de um mesmo objeto matemático.

Buscando entender o funcionamento cognitivo do indivíduo, para a aprendizagem Matemática, Duval destaca as representações semióticas como uma ferramenta de suma importância no processo de ensino e a aprendizagem, pois segundo ele, “não é possível estudar os fenômenos relativos ao conhecimento sem se recorrer à noção de representação” (DUVAL, 2009, p. 29). Muitas são as razões pelas quais justifica-se a importância das representações semióticas, dentre elas, destaca-se o fato dos objetos matemáticos não poderem ser manuseados de modo concreto, fazendo-se necessário representá-los e assim sendo, as alternativas de tratamento sobre os objetos matemáticos se articulam por meio de um sistema de representação, um exemplo claro são as operações de cálculo.

Corroborando com a proposta de Duval, Silva (2013) destaca a importância de reconhecer e compreender os diversos tipos de representação, e defende que,

[...] reconhecer a diferença entre o objeto representado e os seus registros de representação impede que dois registros de representações diferentes de um mesmo objeto sejam considerados como sendo dois objetos diferentes ou, então, que dois registros de representação de dois objetos distintos sejam considerados de um mesmo objeto por apresentarem seus conteúdos parecidos (SILVA, 2013, p.36).

Vale ressaltar que é necessário realizar a distinção entre os vários registros de representação, pois ao distingui-los tem-se a possibilidade de fazer a separação dos dois tipos de transformação que compõe a atividade matemática, são elas: os tratamentos e as conversões e, segundo Duval:

Um tratamento é uma transformação que se efetua no interior de um mesmo registro, aquele onde as regras de funcionamento são utilizadas; um tratamento mobiliza então apenas um registro de representação. A conversão

é, ao contrário, uma transformação que faz passar de um registro a um outro. Ela requer então a coordenação dos registros no sujeito que a efetua (2009, p.39).

Em outras palavras, um tratamento é uma transformação de representação que se faz internamente a um sistema. Para que fique claro, tomemos o exemplo do cálculo da seguinte expressão: $0,4 + 3,5 = 3,9$. Tem-se um exemplo de um tratamento feito com os números racionais na forma decimal. Observe que o número resultante da expressão continua sendo um número decimal, portanto a forma de representação foi mantida.

Já no caso da conversão, diferentemente do tratamento, transforma-se o registro de representação de um objeto em um registro de outro tipo, ou seja, é uma transformação externa, onde seu ponto de chegada é diferente do seu ponto de partida. Por exemplo, tome a expressão $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = 0,5 + 0,25 = 0,75$ e observe que ao se calcular, primeiramente, realizamos uma conversão de registro dos números racionais na representação fracionária para a representação decimal e depois fizemos a soma, tendo como ponto de chegada um tipo de registro diferente do ponto de partida, visto que, inicialmente se tinha a representação fracionária e posteriormente, ao final dos cálculos, a representação decimal.

Ao converter um registro de representação de um objeto em um novo registro, modifica-se uma representação à outra equivalente, porém pertencente a um sistema semiótico diferente. Dessa forma, “a conversão das representações semióticas constitui a atividade cognitiva menos espontânea e mais difícil de adquirir para a grande maioria dos alunos” (DUVAL, 2009, p.63). E no caso dos números racionais não é diferente, portanto se faz necessário buscar ferramentas que auxiliem na superação dos obstáculos existentes, pois o grau de dificuldade que o aluno poderá encontrar para realizar uma transformação vai depender de qual registro de partida se tem e qual registro de chegada se deseja obter. Por exemplo, a dificuldade que o aluno encontrará para fazer a conversão da representação $\frac{1}{4}$, registro fracionário, para a representação 0,25, registro decimal, é diferente da dificuldade encontrada na conversão feita no sentido contrário. Portanto, é necessário que se fique atento ao ensinar um único sentido de conversão, visto que, ao se fazer uma conversão em um sentido não há garantias de que o aluno consiga realizar a conversão no sentido contrário. Por isso é importante mobilizar diferentes registros de um mesmo objeto para acessá-lo e articular a variedade de representações nos dois sentido de conversão, para que se reconheça como representações do mesmo número racional, e assim não ocorra confusão entre o objeto e sua representação. Andrade defende que “[...] ensinar números racionais perpassa pelo trabalho com suas diferentes representações e articulação entre

elas [...] e que ao utilizar diferentes registros de representação desses números, exigir-se-ão tratamentos bem distintos” (ANDRADE, 2016, p.33-34).

E quando o conteúdo em questão é o número racional, nota-se a relevância da apropriação desse objeto matemático não só para a aprendizagem dos demais conteúdos da matemática, mas também para a solução de situações presentes no cotidiano dos alunos, tais como, o manuseio de dinheiro, a compreensão dos marcadores de combustível dos carros, a execução correta de receitas culinárias, dentre outras, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais ao considerar que o aluno precisa saber “utilizar os diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros, racionais e das operações envolvendo esses números, para resolver problemas, em contextos sociais, matemáticos ou de outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p.76).

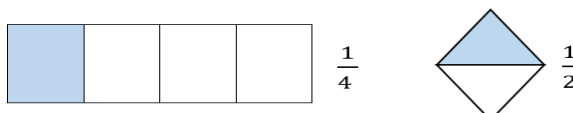
Para tanto, é necessário ter o conhecimento dos tipos de registros de representação do número racional que, Segundo Silva, Santiago e Santos (2014), são: representação na língua natural; representação figural; representação simbólica numérico (representação fracionária e representação decimal); representação algébrica; e representação gráfica - considerando a reta numérica.

A representação fracionária corresponde aos números racionais representados na forma de fração, de acordo com Silveira “dois números naturais a e b , com $b \neq 0$, quando escritos na forma $\frac{a}{b}$, representam uma fração, em que: b (denominador) indica em quantas partes iguais o inteiro foi dividido e a (numerador) indica quantas dessas partes foram tomadas” (SILVEIRA, 2015, p.128). Tomamos como exemplos: $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{6}{7}$, $\frac{13}{2}$, etc.

A representação simbólica decimal compreende os números racionais na sua forma decimal, nesse domínio estão os números não inteiros compostos por vírgulas e “formados por uma parte inteira e outra parte decimal, sendo que os números que estão do lado esquerdo da vírgula compõem a parte inteira, e os que estão à direita representam a parte decimal” (RIBEIRO, 2018). Por exemplo temos: 1,4; 2,7; 8,9; etc.

A representação figural envolve as situações de partições de grandezas em partes iguais, onde podemos utilizar para representar um número racional, conforme fig.1.

Figura 1: representação figural



Fonte: autoria própria

No caso da representação na língua natural, “esse registro está associado diretamente ao vocabulário que é intrínseco a cada cultura e permite ao sujeito, que se utiliza adequadamente dele, expressar-se ou comunicar-se corretamente” (SILVA, 2014, p. 1489). Com relação aos números racionais, tomamos como exemplo: um doze avos, dois décimos, etc.

Segundo Andrade, “o número racional pode ser representado algebricamente, com $\frac{a}{b}$, $b \neq 0$ com a e $b \in \mathbb{Z}$ ” (ANDRADE, 2016, p. 41). Assim, um exemplo da representação algébrica pode ser: $\frac{1}{2} = \frac{x}{4}$, ou seja, $\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$.

A reta numérica é considerada como a representação gráfica, em que os números racionais correspondem a pontos na reta. A semelhança com a régua utilizada em sala de aula, muito comum para os alunos, é uma das várias características favoráveis à utilização da reta numérica, além do mais, ao usarmos a reta para representar $\frac{1}{2}$, por exemplo, o aluno percebe que o ponto está exatamente no meio entre o 0 e o 1, e que ao expandir o número de partições feitas entre 0 e 1, o aluno percebe as demais frações (terços, quintos, etc.). Além disso, usando a representação gráfica oferece a oportunidade ao aluno de construir a noção de fração como um número, não somente como parte-todo ou denominador e numerador. Por exemplo: $\frac{3}{2}$ é um número entre o 1 e o 2.

Vale ressaltar que Silva faz um lembrete muito importante quando defende que,

O modo como os números racionais são abordados nas pesquisas e nos livros didáticos, em que as frações são representados por figuras geométricas, em geral de dimensão 2, circular ou retangular, fazendo uma analogia com a pizza ou com a barra de chocolate respectivamente, difere totalmente do modo de representar a fração por meio de reta numérica ou graduada, que, por sua vez, é pouco explorada nas pesquisas, nos livros didáticos e por nós, professores (SILVA, 2008, p. 53).

Porém, o ensino dos números racionais não é um trabalho simples pelo fato de ser permeado por diversos obstáculos e “uma explicação para as dificuldades encontradas possivelmente deve-se ao fato de que a aprendizagem dos números racionais supõe rupturas com ideias construídas para os números naturais” (BRASIL, 1998, p. 101), dentre as quais podemos destacar: o fato de que “cada número racional pode ser representado por diferentes (e infinitas) escritas fracionárias: por exemplo, $\frac{1}{3}, \frac{2}{6}, \frac{3}{9}, \frac{4}{12}$ são diferentes representações de um mesmo número” (BRASIL, 1997, p. 67), o fato que os números racionais “assumem diferentes significados nos diversos contextos: relação parte/todo, divisão e razão” (BRASIL, 1998, p.102), dentre outros. Assim, a abordagem que o livro didático oferece desse conteúdo deverá

contemplar o leque de possibilidades quanto aos tipos de registros de representação, seus respectivos tratamentos e conversões para auxiliar o aluno a se apropriar desse objeto matemático.

E diante desse desafio, o livro didático passa a assumir um papel de destaque, visto que, salvo algumas exceções, ele representa o principal material utilizado em sala de aula. Pois, no processo de ensino e aprendizagem “[...] ao professor cabe apresentar condições facilitadoras no processo ensino-aprendizagem; ao aprendiz compete a disposição para aprender e, ao material instrucional, ser potencialmente significativo” (SOUZA, 2013, p.70).

O livro didático é “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (FRISON, 2009) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem como objetivo analisar e disponibilizar livros didáticos para atividades pedagógicas, de modo organizado, periódico e gratuito às escolas públicas cadastradas no censo escolar. Vale lembrar que inicialmente, no desenvolvimento do PNLD, não existia a atuação dos professores na escolha do livro a ser trabalhados em sala de aula e após sua participação foi perceptível a elevação na qualidade dos livros didáticos adquiridos, visto que “podemos afirmar que, a partir de então, a qualidade didático-pedagógico dos livros didáticos distribuída pelo Ministério passou a ser relevante” (MANTOVANI, 2009, p.33).

Logo no início do Guia de livros didáticos, para a disciplina de matemática de 2017, ao se fazer um apanhado sobre a matemática nos dias atuais, já se relata que representações simbólicas estão dentro dos modelos matemáticos e mais, que a diversidade de representações simbólicas é um ponto importantíssimo da matemática, visto que,

Língua natural, linguagem simbólica, desenhos, gráficos, tabelas, diagramas, imagens gráficas, entre outros, desempenham papel central, tanto na representação dos conceitos, relações e procedimentos, quanto na própria formação desses conteúdos” (BRASIL, 2017, p.9).

O conceito de número racional é apresentado para os alunos já nos anos iniciais, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expandindo seus conhecimentos com a apresentação das representações fracionária e decimal, no qual o aluno, segundo o guia de livros didáticos de 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental para a disciplina de matemática enfatiza que, “por meio do estudo de frações equivalentes e da representação decimal, passam a conviver com números que admitem múltiplas representações,

as quais devem ser propriamente selecionadas para diferentes finalidades” (BRASIL, 2017, p.11).

Se por um lado, tem-se o professor e o aluno como os grandes protagonistas da aprendizagem, por outro, o livro didático apresenta mais um componente importante no processo de ensino e aprendizagem, o seu autor, que também passa a fazer parte do diálogo na metodologia do ensino e aprendizagem. De acordo com PNLD (2017), “o livro é portador de escolhas sobre: o saber a ser estudado (a matemática); os métodos adotados para que os estudantes consigam aprendê-lo mais eficazmente; a organização curricular ao longo dos anos de escolaridade” (BRASIL, 2017, p.13), deixando claro o quanto é importante a escolha de um livro didático de qualidade.

Apesar de o livro didático sofrer duras críticas quanto ao processo de escolha e qualidade, por parte de alguns autores, como Zúñiga (2007) que destaca o distanciamento entre o que está exposto dentro das orientações curriculares em desenvolvimento e os livros didáticos, ainda assim, muitos são os autores que enfatizam a importância do livro mesmo diante das dificuldades existentes. Entre vários outros autores que salientam a relevância do livro didático podemos destacar Mantovani, por acreditar que “sem sombra de dúvidas, o livro didático, mesmo interpretado como um objeto cultural que gera polêmicas e recebe críticas de muitos setores da sociedade, ainda é considerado um instrumento de ensino fundamental no processo de escolarização” (MANTOVANI, 2009, p.20).

Além disso, o próprio Mantovani alerta que a desvalorização dos livros está atrelada à forma como o livro é usado, pois, segundo o autor “o livro didático é por vezes desvalorizado e, geralmente, essa desvalorização está relacionado ao imediatismo de seu uso” (MANTOVANI, 2009, p.17), ou seja, tem-se que se levar em conta que o modo como o material é utilizado em sala pelo professor é um ponto importantíssimo na qualificação do livro.

Nessa perspectiva, o livro didático assume uma função importante na prática pedagógica, visto que nele contém os conteúdos sistematizados a serem trabalhados diariamente em sala de aula, sendo uma ferramenta de suporte para o professor e o aluno, identificando segundo Zúñiga “o papel do livro didático como mediador entre certo tipo de currículo e o aluno” (ZÚÑIGA, 2007, p.69).

Com relação aos professores, existe tanto aqueles que têm o livro didático como somente um apoio para suas aulas, mas que não abre mão de seu uso, como também aqueles que o tem como o único material a ser trabalhado em sala. Conforme os PCN, devido às dificuldades enfrentadas pelos professores tanto na sua formação quanto na disponibilidade de recursos a serem usados em sala de aula, “os professores apoiam-se quase exclusivamente nos livros

didáticos, que, muitas vezes, são de qualidade insatisfatória” (BRASIL, 1998, p.22). Para Mantovani não resta dúvidas quanta importância do livro didático na participação da melhoria na qualidade de ensino, pois para ele, “sem dúvida, colocar nas mãos do professor um livro de qualidade é um grande passo para a melhoria do ensino” (MANTOVANI, 2009, p.80).

Contudo, é necessário um olhar mais atento quanto à importância do livro didático para a educação matemática, visto que, apesar de ser um material tradicional, que recebe várias críticas quanto à sua qualidade, ainda é um material muito usado como apoio pelos professores e pelos alunos e tem sua parcela de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar ainda que, um dos caminhos para a superação dos obstáculos existentes com relação ao livro didático são os debates, apresentação de pontos de vista, argumentação e pesquisas que contribuam para a divulgação desse tema relevante.

Entendo a importância da aprendizagem dos números racionais para os alunos, enxergando o livro didático como uma ferramenta que ocupa uma posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem e a relevância da Teoria dos Registros de Representações Semióticas, a partir da discussão da diversidade das representações, tratamentos e conversões do objeto matemático para as apropriações feitas pelos alunos, o objetivo deste trabalho consiste em avaliar como é feita a apresentação do número racional no livro didático do sexto ano do Ensino Fundamental utilizado na maioria das escolas da rede pública do município de Arapiraca, em Alagoas.

A avaliação realizada pretende responder os seguintes questionamentos: Quais representações são abordadas na apresentação do conteúdo números racionais? Como são apresentados os tratamentos dentro de uma representação? Existe articulação entre as diversas representações? As conversões propostas contemplam um único sentido ou os dois?

A pesquisa configura-se do tipo bibliográfica de cunho qualitativo e concretizou-se por meio da avaliação do livro mais utilizados na rede de ensino escolhida.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas na área, nortear o trabalho de avaliação e escolha do livro didático e proporcionar uma reflexão por parte dos autores de livros didáticos, visando uma reflexão no modo como os conteúdos matemáticos são apresentados.

METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de uma pesquisa do tipo bibliográfica e de cunho qualitativo, desenvolvida a partir da análise de trabalhos, documentos e o avaliação do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

livro didático mais utilizado nas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Arapiraca – AL. O livro avaliado foi escolhido a partir do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) do ano de 2017, para ser utilizado no triênio 2017 – 2018 – 2019.

O processo de desenvolvimento do trabalho envolveu estudos de pesquisas fundamentadas na Teoria dos Registros de Representações Semióticas, abordagem do guia do livro didático do PNLD - 2017, assim como dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) e análise de livro didático, caracterizando assim o trabalho como sendo uma pesquisa de cunho bibliográfica, pois “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

A pesquisa iniciou pela escolha do objeto matemático a ser estudado, sendo os números racionais o objeto em questão, por entender a importância do ensino e da aprendizagem desse conteúdo, bem como sua aplicabilidade e relevância na subsequência de assuntos posteriores nas diversas áreas, corroborando com a compreensão de Alves (2012), ao destacar que:

Não compreender a conceituação de números racionais e as várias formas de representação do mesmo – fracionária, decimal, fração decimal, figural e a língua natural – pode acarretar em frustrações na aprendizagem de diversos outros conceitos matemáticos, na incapacidade de se resolver problemas dessa área nos quais os números racionais aparecem como dados da questão, e na aprendizagem de disciplinas afins, tais como geografia, ciência, física, química (ALVES, 2012, p. 16).

A escolha da investigação para o livro didático do sexto ano ocorreu por se compreender que, sendo o sexto ano a porta de entrada em um modelo de ensino mais complexo para o aluno, visto que ele deixa de ter um único professor transmitindo conhecimento para passar a ter vários professores, um para cada disciplina, “é nessa etapa que muitas lacunas na aprendizagem de matemática se manifestam” (ALVES, 2012, p. 16) e o livro didático passa a assumir um papel de maior destaque, como uma ferramenta relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

A escolha da coleção a ser avaliada percorreu um longo caminho, visto que a proposta inicial consistia em avaliar as duas coleções escolhidas através do PNLD. Porém, quando esse dado foi solicitado à secretaria de educação do município de Arapiraca não obtivemos resposta. Então, fizemos uma outra tentativa, desta vez junto às escolas do município, e mais uma vez a solicitação não foi respondida por inteiro, pois as escolas procuradas só souberam informar a coleção que estava sendo utilizada, ficando uma lacuna quanto à segunda coleção informada no PNLD.

Em virtude da problemática existente quanto às informações das coleções de livro didático, a pesquisa tomou um novo rumo, e decidimos avaliar somente o livro do sexto da ano da coleção “Praticando Matemática” dos autores Álvaro Andrini e Maria José Vasconcelos, Editora do Brasil, referente ao Ensino Fundamental de Matemática do 6º ao 9º ano, pois era a coleção que estava sendo utilizada nas escolas.

Pautada no referencial teórico escolhido, a avaliação foi iniciada. Inicialmente, foi feita uma breve leitura no livro didático, estabelecendo um primeiro contato com a coleção, seu autor e sua abordagem quanto às representações de um número racional. Posteriormente, com uma leitura mais precisa foi possível observar sua abordagem quanto aos tratamentos e às conversões apresentadas no livro didático.

Durante o processo de avaliação, o levantamento de alguns questionamentos foram pertinentes, tais como: Quais representações são abordadas na apresentação do conteúdo números racionais? Como são apresentados os tratamentos dentro de uma representação? Existe articulação entre as diversas representações? As conversões propostas contemplam um único sentido ou os dois?, conduzindo o trabalho por um viés qualitativo que, segundo Silva,

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (SILVA, 2005, p. 20).

A avaliação considerou também que ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, tanto os exercícios propostos em sala, quanto os solicitados para casa são constantes na vida dos alunos e desempenham um papel importante na apropriação dos conceitos, em virtude disso as questões disponibilizadas pelo livro didático escolhido também foram analisadas e sendo seus dados tabulados. Tornando assim a pesquisa também de cunho quantitativo, que “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (SILVA, 2005, p.20).

A avaliação do livro didático foi realizada a partir da análise da apresentação do conteúdo, dos exemplos expostos e dos exercícios propostos buscando identificar as diversas representações, os tratamentos e as conversões efetuadas referentes aos números racionais. Os tipos de representações consideradas foram: língua natural, figural, fracionária, decimal, algébrica e gráfica, entendendo esta última como sendo a reta numérica.

O livro didático avaliado tem as seguintes características: os conteúdos são distribuídos em unidades, e estas em itens; os conteúdos são introduzidos com exemplos, sendo esses

exemplos o ponto de partida para a conceituação propriamente dita; ao final de cada item são propostos alguns exercícios, e no final de cada unidade encontram-se seções com testes sobre o conteúdo intituladas: Revisando, Desafios e Autoavaliação; no final do livro há sugestões de livros e sites, bem como as referências bibliográficas, moldes e malhas para as atividades, e por fim as respostas das atividades propostas nas unidades.

O livro avaliado é dividido em quatorze unidades, sendo os números racionais apresentados explicitamente nas unidades onze e doze, nas quais foi concentrada a atenção para o desenvolvimento deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação do livro didático foi realizada a partir do olhar da Teoria dos Registros de Representações Semióticas e as unidades 11, intitulada por Frações e 12, Números decimais, foram o foco do trabalho. O percurso da avaliação foi o seguinte: identificação dos tipos de representações dos números racionais, dos tratamentos e das conversões propostas pelos autores; análise quanto aos tipos de tratamentos e conversões efetuados e propostos no livro didático; avaliação do material sob o olhar da Teoria dos registros de Representações Semióticas.

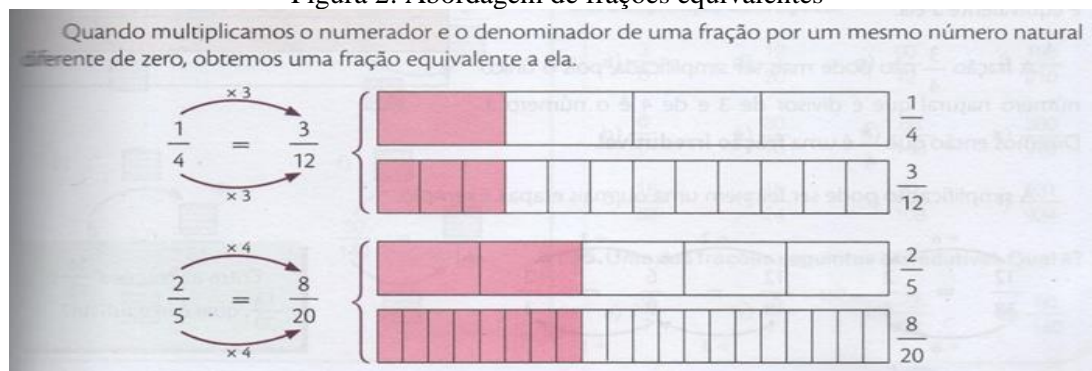
Na unidade 11 – Frações, o livro apresenta os seguintes itens: inteiro e parte do inteiro; frações de uma quantidade; números mistos e frações impróprias; frações equivalentes; comparação de frações; operações com frações – adição e subtração de frações com denominadores iguais, adição e subtração de frações com denominadores diferentes e multiplicação envolvendo frações; inversa de uma fração; potenciação e raiz quadrada de frações.

Dentro do primeiro item da unidade 11 as representações usadas foram a fracionária, a figural e a língua natural. Existindo apenas a conversão em um único sentido, de figural para fracionária. Durante a apresentação da forma como se lê uma fração são usadas as representações fracionária e língua natural, sendo a conversão feita mais uma vez em um único sentido, de fracionária para língua natural.

Na introdução dos conteúdos números mistos e frações impróprias foram usados nos exemplos abordados as representações fracionárias, língua natural e figural. Atenta-se para o fato da conversão da representação fracionária para a língua natural serem sempre no sentido único de conversão, contrapondo-se ao que está proposto por Durval (2009), Silva (2013) e Brasil (1998).

Para exemplificar frações equivalentes o autor fez uso de barras de chocolates, aproximando a barra de chocolate da representação figural e posteriormente para a representação fracionária, fazendo a conversão no sentido único, partindo da representação figural para a fracionária. Para que possa obter uma fração equivalente os autores utilizam em dois tipos de representações (fracionária e figural) o tratamento como uma ferramenta facilitadora para que se possa chegar a várias frações equivalentes, veja na fig. 2:

Figura 2: Abordagem de frações equivalentes

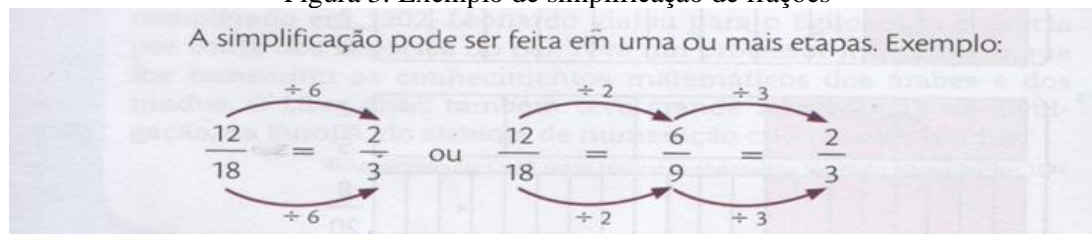


Fonte: Andrini; Vasconcelos (2015, p. 185)

Observe que na figura foi apresentado primeiro a fração (representação fracionária), em seguida foi realizado o tratamento, chegando a uma fração equivalente. Depois, foi realizada a conversão da representação fracionária para a representação figural das frações equivalentes obtidas.

A fig. 3 exemplifica como o livro didático apresenta a simplificação de frações:

Figura 3: Exemplo de simplificação de frações



Fonte: Andrini; Vasconcelos (2015, p. 186)

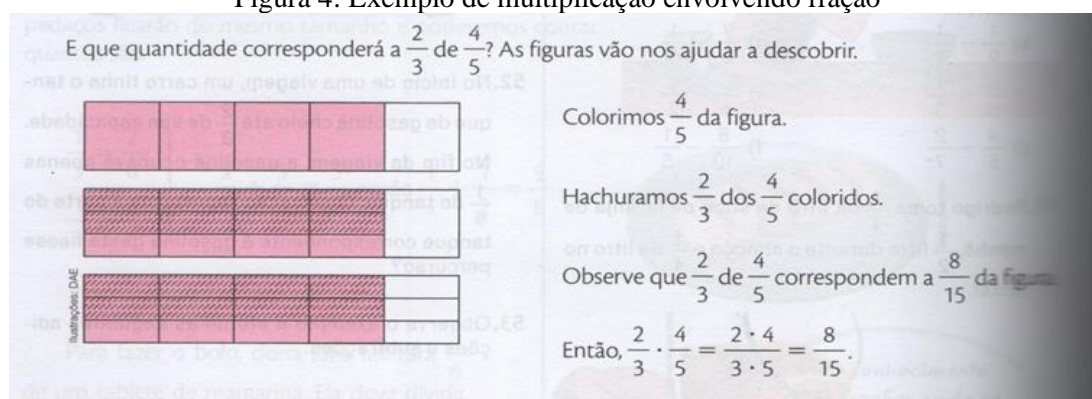
Nota-se que é posta a representação fracionária, o tratamento é feito até que se chegue à fração irredutível e em seguida é apresentada a representação figural da fração inicial e da fração irredutível, ressaltando ainda nesse item que o tratamento pode ser realizado em mais de uma etapa.

Assim, como no item quatro, o item cinco – comparação de frações, é trabalhado com as representações fracionária e figural, onde essas representações são convertidas de uma

representação para outra em um único sentido, sendo o tratamento na representação figural relevante para que se possa distinguir uma fração maior da menor. E mais uma vez, observa-se a omissão da conversão nos dois sentidos.

Um fato interessante exposto no item seis, operações com frações, é que além do autor apresentar pelo menos um exemplo dentro da realidade do aluno em todos os itens analisados até aqui é notória a contribuição da representação figural para resolução do problema proposto, como exposto na fig. 4, ratificando a importância da diversidade de representações de um objeto matemático para a solucionar questões propostas, Duval (2009).

Figura 4: Exemplo de multiplicação envolvendo fração



Fonte: Andrini; Vasconcelos (2015, p. 194)

Observe que se faz a conversão, partindo da representação figural para representação fracionária e assim recorre-se ao tratamento para a finalização. Vale ressaltar ainda que esse subitem, foi contemplado com a conversão feita nos dois sentidos, tanto da representação fracionária para figural quanto no sentido oposto.

De acordo com a abordagem dos oito itens analisados na unidade 11, verificou-se a presença da atividade de utilização dos tratamentos dentro uma mesma representação. Sendo, dos oito itens observados, sete (88%) utilizam os tratamentos na representação fracionária e dois (25%) utilizam os tratamentos na representação figural, não ocorrendo a presença de tratamentos nas demais representação.

Com relação as conversões, nota-se que dentro dos oito itens analisados, os tipos de conversões presentes na abordagem dos conteúdos estão relacionados com três tipos de conversões diferentes. Sendo verificada a presença das conversões da seguinte forma: em cinco dos itens (63%) a conversão é feita da representação figural para fracionária, a conversão da representação fracionária para figural aparece em cinco (63%) itens e, em dois dos itens (25%) é realizada a conversão da representação fracionária para língua natural.

A avaliação da unidade 11 reflete nas palavras de Silva (2008), pois o autor destacou essa fragilidade no ensino das frações ao abordar esse conteúdo por meio das analogias à pizza ou à barra de chocolate, representadas por círculos ou retângulos divididos em partes iguais e cuja representação na reta numérica é negligenciada, não oferecendo ao aluno a oportunidade de compreender a representação fracionária para além da função parte-todo, dificultando a compreensão da fração enquanto um número que ocupa um determinado lugar na reta numérica. Além disso, se considerarmos que um dos obstáculos para a aprendizagem dos números racionais é o fato de que “cada número racional pode ser representado por diferentes (e infinitas) escritas fracionárias” (BRASIL, 1997, p. 67), a não exploração da representação gráfica poderá fortalecer essa dificuldade do aluno, pois ele não terá a oportunidade de verificar que as frações $\frac{1}{2}$ e $\frac{2}{4}$, por exemplo, representam um mesmo número, pois ocupam o mesmo lugar na reta numérica. Daí a necessidade de se trabalhar as diversas representações e os tratamentos inerentes às mesmas, vistos que estes também são distintos, ANDRADE (2016).

Outro ponto da avaliação da unidade 11 que merece destaque é o fato das conversões serem realizadas em um único sentido, salvo algumas exceções, pois, “a conversão das representações semióticas constitui a atividade cognitiva menos espontânea e mais difícil de adquirir para a grande maioria dos alunos” (DUVAL, 2009, p.63), sendo necessário que essas sejam propostas em ambos os sentidos para não ocasionar em uma confusão entre o objeto e suas representações, SILVA (2013).

Na unidade 12 – Números decimais, o livro apresenta os seguintes itens: a notação decimal; números decimais e o registro de medidas; números decimais na forma de fração; comparando números decimais; adição e subtração de números decimais; multiplicando e dividindo por 10, 100, 1000; multiplicação de números decimais; divisão de números naturais com quociente decimal e divisão de números decimais.

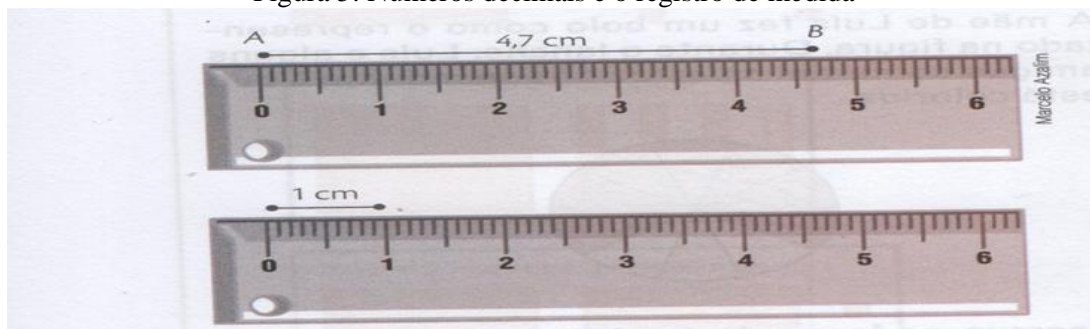
No primeiro item, a notação de número decimal, a explanação do conteúdo volta à noção de fração decimal, enfatizando a importância da retomada de conteúdos para apresentação de um novo. Inicialmente usa a representação fracionária para chegar ao entendimento da representação decimal, fazendo uso da representação figural em alguns momentos. Nota-se a presença das conversões na seguinte ordem: da língua natural para a decimal e depois para a representação fracionária. Posteriormente, por meio de outro exemplo, a conversão também é explorada, porém com outra proposta: da língua natural para a decimal, em seguida para a figural e finaliza na fracionária. Nota-se que em ambos os exemplos as conversões realizadas são em um único sentido, porém, apesar de não preencher a lacuna deixada pela falta de

conversão no sentido inverso, ao contemplar uma diversidade maior de tipos de conversões, possibilita-se a articulação entre os diversos tipos de representação e isso contribui para a assimilação do objeto matemático e a diferenciação entre ele e suas representações.

No subitem intitulado trabalhando com figuras, fica clara a importância da ferramenta da representação figural para a compreensão do conteúdo assim como a relevância da conversão da representação decimal para a língua natural.

No segundo item, números decimais e o registro de medidas, o livro enfatiza a representação gráfica para a resolução da maioria dos exemplos propostos. No primeiro exemplo o autor estabelece relação com algo próximo da realidade do aluno utilizando a régua para medição, exibido na fig. 5, possibilitando ao aluno perceber o número decimal expressado na reta numérica, aproximando a representação decimal da sua realidade. Sendo esse item mais um exemplo da relevância da representação gráfica para o entendimento do objeto matemático, nesse caso os números decimais.

Figura 5: Números decimais e o registro de medida



Fonte: Andrini, Vasconcelos (2015, p. 210)

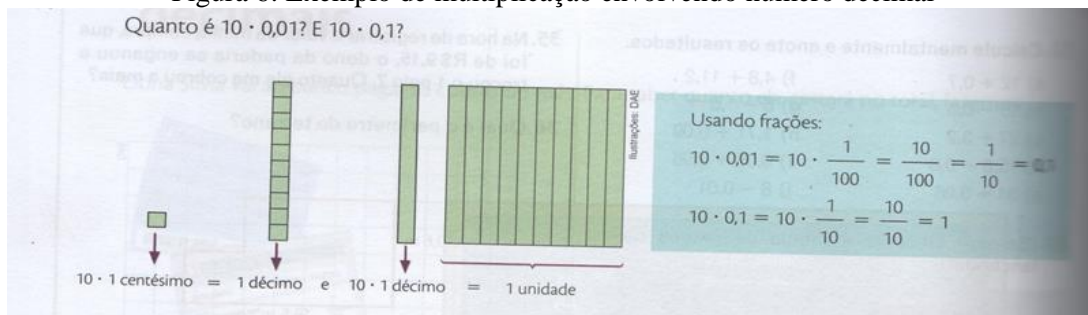
Há dois tipos de conversões realizadas nesse item, sendo feitas em um único sentido, são elas: de representação gráfica para decimal e de representação decimal para fracionária.

Chamamos a atenção para o item três dessa unidade, visto que, quando é feita a conversão da representação decimal para a fracionária, o tratamento é necessário nesse processo, deixando claro para o aluno que a obtenção da conversão só ocorrerá se ele souber realizar o tratamento pertinente.

Os itens quatro e cinco, comparando números decimais e adição e subtração de números decimais, respectivamente, enfatizam os tratamentos com as representações decimal e fracionária, não fazendo uso de conversões, ocorrendo a omissão de uma ferramenta, segundo Durval, de suma importância para o entendimento do objeto matemático.

No sexto item, multiplicando e dividindo por 10, 100, 1000, é valorizada a representação figural e a conversão da representação figural para a decimal e da decimal para a fracionária, conforme pode ser observado na fig. 6:

Figura 6: Exemplo de multiplicação envolvendo número decimal



Fonte: Andrini; Vasconcelos (2015, p. 216)

Outra observação marcante, ainda no sexto item, é a presença significativa dos tratamentos na resolução dos exemplos, tanto para a multiplicação quanto para a divisão dos números racionais por 10, 100, 1000 e assim por diante, visto que, para conseguir explicar a ideia do deslocamento da vírgula os autores recorrem à vários exemplos, utilizando sempre a representação fracionária e os tratamentos.

Nos últimos itens da unidade 12, multiplicação de números decimais; divisão de números naturais com quociente decimal e divisão de números decimais, observa-se a relevante presença dos tratamentos para a apresentação dos conteúdos, não havendo a exploração das conversões.

Diante da análise feita nos nove itens da unidade doze, verificou-se que os tratamentos utilizados na abordagem dos conteúdos estão presentes somente nas representações fracionárias e decimal onde, dos nove itens, cinco (55%) aborda os tratamentos na representação fracionária e quatro (45%) apresenta os tratamentos para a representação decimal.

Observa-se, durante o estudo da unidade 12 que várias conversões foram contempladas, porém, ainda há uma fragilidade pelo fato das conversões serem realizadas sempre em um único sentido.

Outro destaque pode ser atribuído ao fato dos autores terem abordado a representação gráfica, algo que não tinha sido feito na unidade onze. A representação algébrica continuou a não ser contemplada, visto que, nessa etapa de estudo os autores não fazem uso da generalização, ou seja, não é apresentado ao aluno o trabalho com generalização.

Entendo a importância dos exercícios propostos para a aprendizagem, se fez necessário avaliar como as representações são utilizadas nos 151 exercícios propostos, contemplados nas

unidades 11 e 12. Verificou-se que: 25 questões propostas fazem uso da representação figural, a representação fracionária é utilizada em 60 questões, 18 questões contemplam a representação na língua natural, a representação gráfica aparece em somente 2 questões dos exercícios propostos e 46 questões utilizam a representação decimal. A representação algébrica não aparece nos exercícios propostos, o que é compreensível, visto que essa representação não aparece na abordagem dos conteúdos.

No que diz respeito aos tratamentos e conversões é necessário se fazer duas observações na análise das unidades 11 e 12, a primeira é que, com algumas exceções, as conversões aplicadas na abordagem dos conteúdos os autores priorizam a conversão em um único sentido, sendo esse um ponto de alerta, visto que, segundo Durval (2009) é de suma importância o entendimento das conversões nos dois sentidos, para a compreensão do objeto matemático. Por fim, a segunda observação necessária é que na análise das unidades 11 e 12, em nenhum momento os autores utilizam o termo de números racionais para relacionar as representações abordadas ao conjunto dos números racionais. Por exemplo, quando explanado o conteúdo de frações não se deixa claro que as frações é um número racional, deixando uma lacuna quando à correlação da representação e o conjunto ao qual o número pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a importância dos números racionais, do livro didático e da relevância da Teoria dos Registros de representação semiótica, o presente trabalho foi realizado com o intuito de verificar de que forma os números racionais estão abordados no livro didático mais utilizado na rede de ensino municipal de Arapiraca – Al. Buscou-se avaliar qual a relação que possuem com os registros de representação semiótica, onde são discutidos a diversidade das representações, tratamentos e conversões do objeto matemático.

A partir da avaliação do livro do sexto ano do ensino fundamental, sendo o livro didático contemplado com duas unidades/capítulos com os conteúdos referentes aos números racionais, é verificada a relação da Teoria de Duval com a abordagem dos conteúdos, pois das representações usadas a fracionária aparece em evidência com 36% de utilização dessa representação nos dezessete itens analisados, com relação as representações decimal e figural aparecem em segunda opção de uso nas duas unidades verificadas, já no caso da representação gráfica e na língua natural seus percentuais de utilização são baixos, indicando um alerta quanto à pouca exploração dessas representações e às possíveis consequências para a aprendizagem dos alunos.

Na análise, verifica-se que apesar do aparecimento das conversões, com algumas exceções, essas foram realizadas em um único sentido. Deixando claro uma fragilidade que poderá acarretar em uma lacuna na aprendizagem do aluno, visto que para a apropriação do objeto matemático é necessário que o aluno consiga diferenciar o objeto matemático das suas representações e a conversão tem um papel fundamental nessa compreensão. Além disso, considerando que os tratamentos necessários para a realização de uma conversão em um sentido não são necessariamente iguais aos tratamentos utilizados para realizar a conversão no sentido oposto, essa prática também poderá gerar uma falsa impressão de compreensão quanto aos tratamentos inerentes aos diversos tipos de representação.

É necessário cuidado com que diz respeito a um dado relevante verificado na avaliação realizada, onde em nenhuma das unidades foi abordado o termo de números racionais para se fazer qualquer associação entre o número apresentado e o conjunto dos números ao qual pertence, deixando transparecer que são locais distintos.

Ao final, entendendo a relevância da Teoria dos Registros de representação semiótica de Durval, é notória a importância da escolha do livro didático, bem como, a utilização de artifícios para suprir as lacunas existentes nesse material, visto que ele é, em vários casos, um dos principais recursos utilizados por professores e alunos. No entanto, é necessário que haja mais divulgação desse entendimento junto a todos que participam do processo de ensino e aprendizagem, para que assim tenha-se um aprendizado significativo.

Por fim, espera-se que esse trabalho sirva de auxílio a demais pesquisadores que utilizem da Teoria dos registros de representação semiótica, ou pesquisem sobre os números racionais, ou mesmo sobre o livro didático.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. da S. **A construção do conceito de número racional no sexto ano do ensino fundamental**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1217/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20conceito%20de%20n%C3%BAmero%20racional%20no%20sexto%20ano%20do%20ensino%20fundamental.pdf>>. Acesso em 23 de agosto de 2018.

ANDRADE, K. R. de. **Representações semióticas de números racionais sob o olhar de um grupo de professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Instituto de Matemática. – Campo Grande, 2016.

ANDRINI, Á.; VASCONCELOS, M. J. **Praticando matemática**. 2012. 288 f. 3. ed. Renovada, volume 6. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolha do livro didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658>. Acesso em 16 de agosto de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. 1997. 142 f. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em 10 de junho 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. 1998. 148 f. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em 31 de julho 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017: matemática – Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB –Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 155 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em 16 de agosto de 2018.

DUVAL, R. **Semiósis e Pensamento Humano: Registros semióticos e aprendizagens intelectuais** (Fascículo I). Tradução por Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu da Silveira. São Paulo. Livraria da Física, 2009.

FRISON, M.D; VIANNA, J; CHAVES, J.M; BERNARDI, F.N. **Livro Didático como Instrumento de Apoio para a Construção de Propostas de Ensino de Ciências Naturais**. 2009. 13 f. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 2002. 176 f. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, N. J. Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua. 2011. 207 f. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na Qualidade do Ensino Público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de geografia, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, A. G. **Operações com Números Decimais**. 2018. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/matematica/operacoes-com-numeros-decimais.htm>>. Acesso em 09 de outubro de 2018.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 2005. 138 f. 4. ed. rev. atual. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, F. A. F. **Significados e Representações dos Números Racionais Abordados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, F. A. F.; SANTIAGO, M. M. L.; SANTOS, M. C. dos. **Significados e Representações dos Números Racionais Abordados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** 2014. Bolema. Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1485-1504, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n50/1980-4415-bolema-28-50-1485.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2018.

SILVA, M. C. da. **Reta Graduada: Um registro de representação dos números racionais.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11353/1/Marcelo%20Cordeiro%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2018.

SILVA, V. P. **Formação dos Conceitos Relativos aos Números Racionais no 6º Ano do Ensino Fundamental: Uma Proposta Experimental.** 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2014.

SILVEIRA, Ê. **Matemática: compreensão e prática.** 2015. 354 f. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

SOUZA, G. R. de C. **Números racionais: concepções e conhecimento Profissional de professores e as relações com o livro Didático e a prática docente.** 2013. 230 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

ZÚÑIGA, N. O. C. **Uma Análise das Repercussões do Programa Nacional do Livro Didático no Livro Didático de Matemática.** 2007. 183 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

OS PROJETOS DE EXTENSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS ACERCA DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFRN (2009-2016).

Iury Gabriel Amorim de Araújo¹
Maria Inês Sucupira Stamatto (Orientador)²

RESUMO

A área da Educação na Universidade Federal do Rio grande do Norte atualmente encontra-se na estrutura de Centro de Educação. Essa estrutura relativamente nova em relação à existência da própria área na Universidade. Neste Centro, no período entre 2009 a 2016 foram identificadas diversas atividades que permitem a investigação da sua própria história, ou seja, a criação de espaços de memória. Porém, predominantemente, essas atividades ocorrem por meio de projetos de extensão. Detecta-se ainda que há uma carência de pesquisas sobre a história da criação desta unidade acadêmica, bem como de suas origens. Este trabalho tem como objetivo apresentar o resultado de pesquisa realizada no próprio Centro de Educação, acerca da contribuição desses projetos de extensão para a preservação da história e memória desta unidade acadêmica. Ampara-se principalmente Xavier (2007) para discutir sobre a memória da instituição a partir dos trabalhos de extensão analisados. Apresentam-se os diversos projetos de extensão que versam sobre a história e memória da educação na UFRN e uma sucinta retrospectiva do processo de criação desse Centro, à luz do produto do trabalho desses projetos de extensão, analisando-se então os documentos institucionais preservados. Afirmando assim importância destas atividades para a contribuição de estudos acerca da história da Educação da UFRN.

Palavras-chave: Centro de Educação, História das Instituições, Projetos de Extensão.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2009 é possível identificar por meio de projeto de pesquisa “A EDUCAÇÃO NA UFRN: história e preservação da memória” a tentativa de docentes do antigo Departamento de Educação (DEPED/CCSA) de preservar memórias e história desse antigo Departamento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal Central. Tal projeto, dentre seus objetivos apresentavam também “escrever a história do Departamento de Educação; estabelecer estratégias para a preservação dos registros de memória do DEPED” (UFRN, 2009). Tentativas como essa vêm sendo ampliadas nos últimos anos na medida em que projetos de extensão, partindo desta iniciativa, foram sendo executados. Esses esforços causaram a ampliação do objeto de estudo para abarcar também o

¹ Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, iurygabriel@ufrn.edu.br;

² Orientadora. Doutora em História. Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal - UFRN, stamattoines@gmail.com;

Centro de Educação da Universidade e também criação de materiais digitais voltados para a temática, para posteriormente serem disponibilizados ao público. Este tipo de atividade se dá em suma importância para o fomento e a elaboração de pesquisas na área, vez que permitem a disseminação de possíveis fontes para estudos, como ocorreu com este trabalho.

Esta produção concretiza-se como uma tentativa de fomentar a preservação a história e memória da Educação na UFRN, demonstrando a importância dos projetos de extensão e suas contribuições para evidenciar os motivos que geraram a necessidade da criação de uma estrutura de Centro para a área da Educação na Universidade, conforme as evidências e informações interpretadas e disponíveis nas fontes documentais produzidas e recuperadas por esses projetos. Ou seja, responder a partir do produto desses projetos as seguintes perguntas: De onde surge? Que motivos fizeram gerar esse Centro? Como ocorreu esse processo de criação? Identificando, dessa forma, como a área se encontrava no período que antecede a criação de um Centro de Educação na UFRN. E também identificar contribuições para o desenvolvimento da área da Educação na Universidade ocasionadas pela a criação do Centro.

Para atender a este fim, realizou-se um trabalho de identificação dos projetos de extensão, inicialmente coincidindo com projetos de pesquisa, que visam a preservação da memória e também recuperação da história da área da Educação na UFRN. Dessa identificação, prosseguiu-se para tarefa de estudar de que forma esses projetos de extensão colaboram para a preservação da memória e recuperação da história do Centro de Educação da UFRN; Detectando quais materiais estão sendo ou foram produzidos ou recuperados por estes e em que estado se encontram, para então estudar esse conjunto de materiais disponíveis. Para realização da primeira etapa da pesquisa inicialmente localizou-se os projetos de pesquisa e extensão existentes no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), o que possibilitou apenas uma visualização do cadastro e cronograma prévio das atividades desses projetos.

Realizaram-se também visitas de observação aos laboratórios que os estava desenvolvendo, para melhor acompanhar o andamento desses. Para que fosse possível também verificar os que estavam sendo desenvolvidos e também os que já foram finalizados e poder sistematizar esse material, selecionando o que tange ao processo de criação do CE/UFRN. A escolha dessa opção, estudo dos projetos de extensão desenvolvidos no CE e dos materiais produzidos e recuperados por esses, ocorreu pelo fato de estar mais próximo e evidente ao alcance autor. Considerando, também, que estava sendo produzida grande quantidade de material, mas, por sua característica de projeto de extensão, esse material foi

pouco, ou nunca, estudado por projetos de pesquisa. Assim, havendo uma limitação quanto à exploração e análise desses materiais recuperados e produzidos.

Além disso, são poucos os estudos realizados acerca da história desta unidade acadêmica, o que torna mais evidente a necessidade da elaboração de pesquisas que permitam a reconstituição e preservação da sua história, antes mesmo que sejam perdidas, pelos diversos fatores possíveis, as várias fontes que possam colaborar com os trabalhos que visem tal finalidade. História essa que colabora também para preservação da história da educação do RN, considerando que o Centro de Educação é uma unidade acadêmica que contribui fortemente para o desenvolvimento da Educação no estado, vez que desenvolve um grande quantitativo de atividades na área da educação.

Para realização da leitura e análise desses projetos e elaboração deste trabalho foi necessário compreender a fundamentação teórica que os subsidiou e também que possibilitasse uma visão acerca de assuntos relacionados à história, memória e educação, sendo assim foram consultados os seu documento de cadastro, relatórios finais e também escritos de autores como ALBERTI (2006), HALBWACHS (2013), MEIHY (2002), POLLAK (1989), SANTHIAGO (2008), SILVA (2016), SILVA E OLIVEIRA (2016) THOMPSON (2002), XAVIER (2007), necessários nesta pesquisa também para obtenção de uma fundamentação teórica acerca da História Oral, História e memória coletiva e Educação e memória. Foi necessária ainda a análise de documentos recuperados pelos projetos, como o processo de criação do Centro de Educação, relatórios produzidos pelo antigo DEPED, resultantes de encontros de reprogramação de departamento, documentos que atualmente legislam o Centro de Educação e atas do Conselho de Centro do CE.

METODOLOGIA

Para realização desse trabalho inicialmente foi necessário mapear quais as principais fontes de informação acerca desses projetos em estudo. Para isso foi selecionado os registros arquivados de forma digital no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, os relatórios produzidos pelos discentes e coordenadores envolvidos nos diferentes projetos, bem como observação realizada nos laboratórios que os desenvolviam, e análise de alguns dos materiais que esses projetos estavam responsáveis para digitalização, como o Processo de Criação do Centro de Educação.

Utilizando do recorte temporal entre 2009 a 2016, que corresponde ao período de execução dos projetos localizados, identificamos os seguintes projetos:

- “A EDUCAÇÃO NA UFRN: história e preservação da memória” (DEPED/CCSA)
- Memória digital do Centro de Educação (DEPEC/CE): realizado no Laboratório de Tecnologias Educacionais;
- Memória digital do Centro de Educação-fase 2 (DEPEC/CE): realizado no Laboratório de Tecnologias Educacionais;
- Memória digital do Centro de Educação-fase 3 (DEPEC/CE): realizado no Laboratório de Tecnologias Educacionais;
- Memória digital do Centro de Educação-fase 4 (DEPEC/CE): realizado no Laboratório de Tecnologias Educacionais;
- “Construindo a Educação no RN – UFRN” (DFPE/CE): realizado no Laboratório de História e Memória da Educação;

Considerando então que esses projetos contribuíram para a construção de espaços de memória do centro de Educação, levando em consideração que esses foram marcados por serem esforços para salvaguarda digital principalmente de documentos impressos e de objetos de valor histórico, o que conforme aspectos suscitados por Xavier (2007) são elementos que configuram os espaços de memória, de modo ainda em que criam “inventariados em conjuntos coerentes e socializados para a consulta ao público interessado. Dessa forma, tais documentos e objetos tornam-se depositários da história da instituição, passando a compor seu patrimônio cultural” (XAVIER, 2007, p.3). É a partir desses registros, gerados e digitalizados a partir da execução desses projetos que se deu prosseguimento a esta pesquisa, a partir de sua análise de acordo com a produção e a tipologia de documentos identificados em cada projeto.

O CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFRN: UMA LEITURA RECENTE

O Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CE/UFRN) na atualidade vêm consolidando cada vez mais sua relevância para o desenvolvimento da área da educação no Estado. Conforme consta na RESOLUÇÃO No 011/2016-CONSUNI, de 16 de setembro de 2016 o CE congrega cursos em diferentes níveis de formação acadêmica. E são objetivos do Centro de Educação:

I – desenvolver Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão na área das Ciências da Educação, respondendo pela iniciação e pelo aprofundamento na pesquisa científica e pedagógica dos estudantes;

II – desenvolver o ensino de educação básica na educação infantil e no ensino fundamental, articulado à pesquisa, à extensão e à formação de professores que atuam com a infância e a juventude;

III – contribuir para a reflexão filosófico-crítica, a investigação científica e a construção do conhecimento por meio da integração da pesquisa, do ensino e da extensão;

IV – promover a extensão universitária com a construção, a ressignificação e a socialização do conhecimento sobre a área de educação;

V – contribuir para a capacitação e a formação dos quadros docente e técnico-administrativo da Universidade, visando à melhoria da qualidade do trabalho;

VI – estabelecer articulações com os sistemas de ensino, assegurando ações de formação continuada dos profissionais da educação.

Congrega então dois departamentos, o Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação – DFPE e Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – DPEC, estes são “responsáveis pelos componentes curriculares da formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura, do Campus Central” (UFRN-CONSUNI, 2016) que em sua composição computam 37 professores efetivos no DFPE e 57 professores efetivos no DEPEC conforme o Relatório Anual de Gestão do Centro de Educação/UFRN (2015). Oferece o curso de Pedagogia presencial e o curso de Pedagogia à distância. É composto também pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que aos 34 anos alcançou o quantitativo de 854 trabalhos, dentre esses dissertações e teses. Pelo Programa de Formação Continuada (PROFOCO), que oferta cursos de aperfeiçoamento, de capacitação e de especialização, demonstrando seu comprometimento com profissionais da educação básica e ensino superior. E, também, por uma Unidade Suplementar, o Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP-UFRN (Centro de Educação/UFRN. 2014).

Integram, ainda, o Centro de Educação o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE – CE/UFRN), composto pelo Laboratório de Políticas Públicas Educacionais (LAPPE) e Laboratório de Memória e História da Educação (LAHMED) que funcionam no 4º andar do prédio NEPSA 2 – de responsabilidade do Centro –, Laboratório de Tecnologia Educacional (LTE) que funciona no prédio administrativo do CE e o Laboratório de Ensino-Aprendizagem (LEA), este composto pelos laboratórios de Artes, de Ciências Humanas, de Ciências Naturais, de Linguagens e de Matemática que atualmente funcionam no Bloco de aulas do Centro de Educação, inaugurado no ano de 2016. Possui um vasto histórico de projetos de pesquisa (166), realizados entre os anos de 2010 a 2016, e também ações de extensão (514), realizados entre os anos de 2009 a 2016, conforme consta no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, em consulta realizada no ano de 2016.

Demonstra então seu esforço e compromisso para o desenvolvimento da educação, na medida em que se expande cada vez mais e busca fornecer maior estrutura e capacidade de formação para os estudantes e profissionais da educação.

Contudo, vale salientar que a área da Educação na Universidade antecede o próprio Centro de Educação. Sua criação pode ser percebida como um marco na história da Educação na Universidade, vez que criada uma unidade acadêmica voltada para a área, em estrutura de Centro, possuindo então a capacidade de possibilitar maior autonomia e crescimento à área, refletindo então no crescimento de atividades que colaboram com o desenvolvimento social através da Educação, seja em caráter de ensino, pesquisa e extensão.

PROJETOS DE EXTENSÃO NO CE E A MEMÓRIA E HISTÓRIA INSTITUCIONAL.

Na tentativa de identificar e estudar quais trabalhos estavam sendo desenvolvidos com intenção de resgatar informações e fontes que permitisse contar a história dessa unidade acadêmica, foram consultados o Laboratório de Tecnologia Educacional do Centro de Educação (LTE/CE) durante o segundo semestre do ano de 2016 e o Laboratório de Memória, História e Educação do Centro de Educação já no primeiro semestre de 2017.

No LTE/CE foi possível tomar conhecimento de projetos de extensão relacionado à temática em questão – história e memória da área da Educação da UFRN – sendo esses os projetos de extensão “Memória digital do Centro de Educação” e “Memória digital do Centro de Educação-fase 2” coordenadas no período de sua realização pelo professor Marcos Antônio de Carvalho Lopes, que geraram desdobramentos, as fases 3 e 4 do mesmo projeto, esses sendo realizados no LTE coordenados por professores vinculados ao laboratório encerrados no ano de 2016. Por sua vez, esses projetos geraram necessidades de complementação, o que se resultou na criação do projeto de extensão “A escrita da história através da memória: fragmentos de lembranças recuperam parte da história da Educação na UFRN” também desenvolvido no LTE/CE sob coordenação de uma servidora à época lotada no Centro.

E no Laboratório de Memória e História da Educação do Centro de Educação foi identificado um grupo de estudos e o projeto de pesquisa “A Educação na UFRN e no RN: histórias e preservação da memória”, além disso, foi possível tomar conhecimento de um projeto anteriormente iniciado por docentes do antigo DEPED, com a finalidade de pesquisar sobre a história e memória do Departamento e do Centro de Educação, já mencionado no

início deste trabalho. Dos projetos de extensão realizados no LAHMED, identifica-se o primeiro sendo desenvolvido numa perspectiva de criação de um acervo para o laboratório, com diferentes materiais e linguagens que possam ser consultados pela comunidade acadêmica e demais públicos interessados nesses estudos. Exemplo desses trabalhos é a exposição virtual “Construindo a Educação no Rio Grande do Norte”, resultado do projeto de extensão “Construindo a Educação no RN – UFRN” deste mesmo grupo no ano de 2016.

Dentre esses projetos, alguns deles serão destacados. São justamente os que tratam de atividades para recuperação e preservação da memória e história da Educação na UFRN e que podem colaborar para a reconstituição da trajetória da criação do Centro de Educação da UFRN.

É válido também perceber os projetos realizados desde 2008, iniciados pelo professor Marcos Lopes. Como apontam Silva e Oliveira (2016) este desenvolveu 3 projetos relacionados entre si de acordo com a temática da memória e história do DEPED. O primeiro, projeto de pesquisa, versa sobre:

“escrever a história do Departamento de Educação; estabelecer estratégias para a preservação dos registros de memória do DEPED; levantar e catalogar documentos para a constituição do acervo; realizar entrevistas com professores, diretores, coordenadores, funcionários e discentes que participaram da história do DEPED; preparar exposições por ocasião da inauguração do Centro de Educação; organizar painéis permanentes sobre a história do DEPED a serem instalados nas dependências do Centro de Educação; realizar filmagens com os participantes da memória do DEPED, como depoimentos e publicar livro e artigos sobre a história do DEPED” (Silva e Oliveira, 2016).

Iniciou também o projeto de Extensão Memória Digital do Centro de Educação, e o coordenou até a sua segunda fase. Este tendo como objetivo principal:

“[...] tomar conhecimento do estado e das condições dos documentos arquivados, do interesse em se manter ou não o arquivo em sua integralidade e possível digitalização. Foi também a ocasião para uma primeira classificação e organização dos documentos existentes, com vistas a sua transferência para o novo Centro de Educação”. (Silva e Oliveira, 2016).

Ainda conforme os autores, um total de 5.000 documentos foram classificados, e uma pequena parcela desses foi digitalizada, exatos 234 documentos. Dentre esses: “[...] planos e programas de curso (Pedagogia, Pedagogia Probásica, Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas e Pós-graduação em Educação); estruturas curriculares (cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação)” (Silva e Oliveira, 2016). Esses projetos tomaram continuidade com o Laboratório de Tecnologia Educacional, que desenvolveu as versões do projeto “Memória digital” nas fases 3 e 4. Esses projetos, exceto as fases 3 e 4, ocorreram

concomitantemente ao período de criação do Centro de Educação. Percebemos neles a importância e necessidade da preservação de possíveis e importantes fontes para estudos posteriores sobre a área de Educação na Universidade. Sobre a ocasião, percebe-se o entusiasmo e importância atribuída à criação do Centro e o quanto esperado era esse momento, oportuno também para rememoração de eventos ocorridos no DEPED, de forma a ficarem registrados mesmo após o seu encerramento.

Com as fases terceira e quarta do projeto Memória Digital, foi possível ampliar para 15.000 o número de documentos digitalizados, conforme apresentam os resultados no relatório do projeto, nessa altura o projeto já contava com recursos humanos e materiais em maior quantidade, o que veio a favorecer as atividades, foram esses um scanner planetário à disposição do projeto e bolsistas de extensão. Nesta última fase estes documentos estão sendo tratados para sua disponibilização por meio digital, sob responsabilidade do LTE/CE.

Do projeto Memória digital, ou melhor dizendo, para atender à dúvidas surgidas durante o processo de execução deste, foi suscitado a necessidade de complementar suas atividades e ampliar o tipo de material que se estava resgatando. Ou seja, apenas os documentos impressos, os registros institucionais aparentaram ser insuficientes para serem compreendidos e compreender o período do qual eles tratavam.

O grupo então escolheu optar por ouvir os relatos e experiências de professores e servidores que vivenciaram o período. Orientados por referenciais como MEIHY (2002) que aponta a possibilidade de complementar a pesquisa documental com relatos orais. THOMPSON (2002) que considera o registro oral como documento histórico, portanto podendo ser considerado objeto e também fonte de pesquisa, testemunho falado do passado. HALBWACHS (2013) que discorre sobre a tessitura de memórias coletivas na medida em que o enunciado por diferentes autores de pertencentes a um mesmo evento, se inter-relacionadas podem ser capazes de aferir informações sobre a instituição analisada do ocorrido. ALBERTI (2006) que postula sobre os diferentes tipos de entrevista: temáticas ou de história de vida, sendo no projeto escolhido a abordagem da história de vida dos entrevistados, de modo em que eles relacionam suas experiências de vida na instituição com o tema de pesquisa, a própria instituição, dentre outros referenciais teóricos, foi então criado e executado o projeto “A escrita da história através da memória: fragmentos de lembranças recuperam parte da história da Educação na UFRN”.

Este projeto apresentou o seguinte resultados: o quantitativo de 13 entrevistas gravadas, transcritas de forma absoluta, com servidores e professores do antigo DEPED, seguindo então as orientações teórico-metodológica para História Oral sugeridas por

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

SANTHIAGO (2008) acerca das etapas para a criação da História Oral – momentos de literarização seguido da análise e interpretação e ,logo após, o diálogo com outras fontes –, a elaboração de uma linha do tempo sobre a trajetória do processo de criação do Centro e a recuperação do Processo de Criação do Centro de Educação.

A TRAJETÓRIA PARA A CRIAÇÃO DO CE: UMA APRESENTAÇÃO CONFORME OS RELATÓRIOS INSTITUCIONAIS.

Estudando os documentos que versam sobre o DEPED e suas discussões e processo de criação do CE, é possível identificar que a área da Educação, antes da criação do Centro de Educação, encontrava-se como um Departamento do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, desenvolvendo um grande número de atividades. Conforme o Plano de Ação do DEPED do ano de 1979, o Departamento contava com um quantitativo de 160 docentes. Desses, 105 ativos em atividades no DEPED - 17 adjuntos, 22 assistentes, 15 auxiliares, 38 colaboradores e 13 visitantes - e mais que 55 sem atividades no departamento - 31 afastados para Pós-graduação, 03 em gozo de licenças diversas e 21 exercendo atividades em outros órgãos ou instituições. Conforme este documento o DEPED atendia às seguintes instituições, órgão e setores: Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos; Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitoria para Assuntos de Extensão; Pró-Reitoria Estudantil; Pró-Reitoria de Planejamento; Projeto PADES; CRUTAC; CAE RN; Secretaria do Trabalho; Escola Técnica Federal; TV-U; Biblioteca Central da UFRN; Secretaria de Educação do Estado; Secretaria de Educação do Município; Ensino Integrado – CB; Núcleo de Artes e Cultura; ASTEC – CCE. Ofertava disciplinas para 23 cursos ao total, dentre eles cursos de Graduação – sendo 11 desses Licenciaturas das diversas áreas e também ofertando disciplinas nos cursos de Psicologia e Enfermagem –, Pós-Graduação e Extensão. Número esse de atividades que foram variando no decorrer dos anos (MEC/UFRN, 1979). Quase meia década depois o quantitativo de docentes cai para 61 docentes (UFRN, 1982). Mesmo assim, percebemos que as atividades desempenhadas pelo Departamento caracterizava-o como um enorme departamento dentro de um Centro acadêmico. O que contribuiu para o ensaio de um futuro Centro de Educação.

Mas para que isso viesse a concretude, uma série de discussões ocorreram, e permearam durante muitos anos. Prova disso são os Encontros de Reprogramação Departamental ocorridos nas últimas décadas dos anos 1980. Em que se discutiam, também, a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

tentativa de reestruturação do DEPED, prevendo a criação de Sub-Departamentos, em caráter experimental. Chegou-se a discutir uma Proposta de Política de Pessoal contemplando essa organização, com o objetivo de “[...] preparar o seu quadro de pessoal docente e teórico administrativo para a elaboração de um projeto de Centro de acordo com a estrutura da UFRN” (UFRN/DEPED, 1988). Porém essa organização não é imediatamente implantada, visto que veio a ser discutida novamente a definição de tal estrutura em posteriores Encontros de Reprogramação Departamental (UFRN/DEPD, 1988). Além desse experimento de reorganização do departamento, o DEPED também experimentou a organização em núcleos temáticos, porém sentindo-se a exigência de um respaldo formal institucionalizado para maior valorização dessa organização (MEC/UFRN, 2006).

Contudo, as discussões e o processo para a criação do Centro de Educação veio a tomar diferentes rumos no início dos anos 2000. À época o DEPED era responsável pelas disciplinas do Curso de Pedagogia, nos turnos vespertino e noturno, com 87 disciplinas no ano de 2004, além de 80 disciplinas para as 14 Licenciaturas oferecidas pela UFRN, em Natal. O que ocasionava que o Departamento para atender a essa demanda funcionava também no turno matutino. Possuía relações interinstitucionais com os sistemas de ensino Municipal e Estadual, como, por exemplo, devido a atividade de estágios supervisionado de formação de professores. Seus professores atuavam também no PROBÁSICA, oferecendo cursos de formação para professores do sistema público de ensino e também atuavam no Programa de Pós-Graduação em Educação, atrelado a esse a Revista Educação em Questão. Tinha a ele ligado 16 bases de pesquisa. Implantou a Oficina de Tecnologia Educacional, e possuía também o vínculo pedagógico do Núcleo de Educação Infantil, que eram administrativamente vinculados ao CCSA. O DEPED, por meio de alunos e professores, envolveu-se com grandes projetos de extensão como o Alfabetização Solidária, Educação de Jovens e Adultos, o Projeto Redução, o projeto de Educação na Reforma Agrária e o PIDEPE. Além dessas, os professores também desenvolviam atividades de coordenação e orientação pedagógica na Universidade, como no Curso pré-vestibular do DCE e nos Conselhos de Cultura do Município e do Estado, Conselhos de Fundações e Comitês Assessores. (MEC/UFRN, 2006).

No ano de 2004, o DEPED elabora os seguintes documentos: “Centro de Educação: proposta de criação” e o “Centro de Educação – CEDUC Regimento Interno”. No primeiro, justifica que a UFRN, ao contrário da maior parte das Universidades Federais, ainda não tinha adequado organizacionalmente a área da educação numa estrutura de Centro ou Faculdade,

mesmo diante do grande volume de atividades em ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela área na UFRN, grande quantitativo de professores, sua importância e demanda social e investimentos na área da educação. Considerando também que a Universidade é uma instituição educativa e deveria priorizar aspectos educacionais de sua natureza e que o estatuto de Departamento demonstrava-se incompatível a abrangência das ações desenvolvidas pelo DEPED (MEC/UFRN, 2006). E no regimento elaborado, apresenta que seriam Órgãos Acadêmicos do CEDUC o Programa de Ensino de Graduação, Programa de Ensino em Pós-Graduação, Programa de Formação Continuada, aos quais os alunos seriam inscritos. Composto também pelos Núcleos de Educação Infantil, de Tecnologia Educacional, de Educação de Jovens e Adultos, de Organização do Ensino e formação de Profissionais da Educação, de Estudos em Política, Estado e Memória Educacional e de Estudos Transversais, que iriam articular atividades docentes e discentes e iriam prover os programas conforme suas áreas. E ligados a estes estariam as Bases de Pesquisa, que poderiam também ser independentes aos núcleos, conforme necessidades de preocupação particular, demanda social ou compromisso da instituição. (MEC/UFRN, 2006). Encaminhava-se então, com maior firmeza, o processo para a criação do Centro.

Para avaliar esses documentos, o CCSA designou uma comissão, que apresentou seu relatório apenas no ano de 2006, com um parecer favorável à criação do Centro de Educação, aprovado naquele mesmo ano pelo CONSECCCSA. A partir de então, seguiu-se a proposta de criação do Centro de Educação numa outra grande etapa, o encaminhamento aos Conselhos Superiores da Universidade. Etapa esta que não se demonstraria ser rápida nem tampouco tranquila, vez que podemos perceber que a criação de mais um Centro Acadêmico na Universidade implica em divisão de verbas, conseqüentemente uma possível diminuição aos demais Centros já existentes, bem como numa maior divisão de poder nos colegiados superiores. Além desses motivos é possível identificar na proposta uma diferenciada forma de organização do Centro, prova disso é a inexistências de Departamentos na sua estrutura.

Ainda no ano de 2006, foi designada pela Reitoria uma comissão para analisar a proposta, que foi encaminhada aos Colegiados Superiores (MEC/UFRN, 2006). Esta comissão delongou quase um ano para apresentação do seu relatório final. Realizaram ainda em 2006, conforme o Processo de Criação do Centro de Educação (2006), 13 reuniões com representantes dos órgãos que eram ligados ao DEPED, e que seriam posteriormente transferidos ao Centro de Educação. Apresentaram, então, a necessidade de algumas alterações na proposta, o que fez a proposta retornar ao DEPED para que fossem feitas.

Dentre essas, uma grande alteração, a organização do Centro em Departamentos, que não era contemplada na proposta inicial. Devido a essa exigência, a proposta teve de ser radicalmente alterada.

No ano de 2007, é encerrada a elaboração de uma nova versão da proposta de criação do Centro de Educação, com as exigências adicionadas, a organização como previa o regulamento da Universidade, do Centro organizado nos seus Departamentos. Feitas as alterações, atualizada, a proposta foi encaminhada para análise nos Conselhos Superiores. Em agosto de 2008 é emitido pelo CONSEPE o Relato de Parecer Favorável à criação do Centro de Educação, que foi encaminhado ao CONSAD que ao final daquele mesmo mês emite também seu parecer favorável ao projeto. Em fim, a proposta foi encaminhada ao CONSUNI, que em dezembro de 2008 emite o Relato de Parecer Favorável, aprovando então o projeto de criação do CEDUC. Aprovado conforme a Resolução N° 009/2008, bem como seu regimento, que concomitantemente à antiga proposta foi alterado (MEC/UFRN, 2006). A proposta aprovada foi uma forma aproximada a que Centro se encontra atualmente, já descrita neste trabalho. Sendo assim, a única exigência feita para que se criasse o Centro de Educação, foi a de um prédio para que se lotasse o novo centro, vez que era inviável que este permanecesse na mesma estrutura física do CCSA.

Para a construção do prédio administrativo do Centro de Educação, atual CE, foram então utilizadas verbas oriundas de Emendas Parlamentares e da Financiadora de Estudos e Projetos-FINEP (MEC/UFRN, 2006). Sendo o prédio inaugurado no ano de 2009. E seu Bloco de Aulas no ano de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de pesquisa e extensão mencionados neste trabalho configuram-se de suma importância para preservação da memória e história institucional. Através deles foi possível resgatar e armazenar uma enorme quantidade de documentos que podem servir como fontes para futuras pesquisas. O Projeto Memória Digital do Centro de Educação, em todas as suas fases, se deu de grande dimensão e foi capaz de recuperar uma diversidade de documentos acerca da área da Educação na Universidade. Contudo, na medida em que se analisa o material por ele digitalizado é possível perceber na sua vastidão poucos materiais que tratam do processo de criação do Centro de Educação. Os muitos documentos, na sua maioria, referem-se a períodos que antecedem o próprio Departamento de Educação. Alguns

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

referentes à antiga Faculdade de Filosofia do RN, outros tratam de documentos pessoais e processos de concursos públicos, que no momento de pesquisa estavam passando por processo de tratamento específico ao tipo de documento. Mas menciono-o como importante, pois partindo dele são realizadas atividades para preservação da história do DEPED. Departamento este, ou ousadamente afirmando, do seu grande desenvolvimento, que posteriormente se origina o Centro de Educação.

Já o projeto “A escrita da História através da memória: fragmentos de lembranças recuperam parte da história da Educação na UFRN” foi o que mais se aproximou, pelo material produzido e recuperado, da proposta de produzir e recuperar materiais sobre o processo de criação do CE, vez que em seu processo de execução foi possível delimitar especificamente inferências àqueles que protagonizaram o momento, indagando-os sobre como ocorreu o processo. Alguns dos materiais por esse recuperado foi o que possibilitou a elaboração deste trabalho. Na busca direta pela resposta de como ocorreu o processo de criação do CE, o projeto foi capaz de entrevistar atores que viveram o momento e captar deles, por meio de áudio, suas experiências pessoais e coletivas na instituição, contudo, devido às dificuldades encontradas não foi possível realizar-se em plenitude, infelizmente o projeto foi encerrado antes mesmo que os depoentes contribuíssem com a fase final do seu método de trabalho, o que não nos permitiu dispor neste trabalho memórias desses professores e servidores do antigo DEPED. Contudo, através desse projeto de extensão foi possível recuperar impressos, fontes documentais. E por meio de análise a esses foi possível realizar esta pesquisa. Por fim, ao realizar um estudo sobre os diferentes momentos em que a Educação se encontrava, em departamento e na atualidade, foi possível perceber a significativa ampliação da área na Universidade e no estado, já que dispostas o quantitativo e tipologia das atividades desenvolvidas, as que permaneceram e as que foram criadas após a criação do Centro de Educação. E não só, pois foi possível também perceber no processo de criação do Centro certo pioneirismo quanto a tentativas para inovação na organização da unidade acadêmica centro da UFRN.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Ação Departamental**. Departamento de Educação. 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Processo 23077.0121116/2006-92**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. maio de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **RESOLUÇÃO No 011/2016-CONSUNI, de 16 de setembro de 2016**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. maio de 2006.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1989.

RIBEIRO, Antonio Marcos de Almeida. **História Oral Brasileira: Trajetória e Perspectivas**. Revista de Teoria da História Ano 3, nº 6, dez/2011 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892.

SANTHIAGO, Ricardo. **Da Fonte Oral à História Oral: Debates sobre legitimidade**. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/11395/6509>> Acesso em: setembro de 2016.

SILVA, Flora Cardoso da. **Dois Abordagens Para O Estudo Da História Das Instituições Escolares**. Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antioresanais16/sem07pdf/sm07ss05_03.pdf>. acesso em 16/05/2016.

SILVA, Edilson Pedro Araújo da. SOUZA, Sandra Mara de Oliveira. **Educação e Memória na UFRN**. Trabalho apresentado no Simpósio Temático 6 – História, Educação e Sensibilidades. VI Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades – Sertões: histórias e memórias (Caicó, UFRN, 07 a 11 nov. 2016).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Projetos de Extensão - PJ457-2016**. Disponível em:

<<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/extensao/RelatorioAcaoExtensao/lista.jsf>> . Acesso em maio de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/CENTRO DE EDUCAÇÃO.
Relatório Anual de Gestão – 2015. Disponível em: <www.ce.ufrn.br/documentos> . Acesso em maio de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/CENTRO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS. **IV ENCONTRO DE REPROGRAMAÇÃO
DEPARTAMENTAL**. Departamento de Educação. 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/CENTRO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS. **X ENCONTRO DE REPROGRAMAÇÃO
DEPARTAMENTAL**. Departamento de Educação. mar. 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/CENTRO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS. **IX ENCONTRO DE REPROGRAMAÇÃO
DEPARTAMENTAL**. Departamento de Educação. mar. 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/CENTRO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS APLICADAS. **XI ENCONTRO DE REPROGRAMAÇÃO
DEPARTAMENTAL**. Departamento de Educação. mar. 1988.

XAVIER, Libânia. Apreciação dos espaços de memória da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA (Org.) **A universidade e os múltiplos olhares de si mesma**. Rio de Janeiro: UFRJ, SIBI, 2007. p. 153- 171. (Série Memória, Documentação e Pesquisa)

PENSAMENTO ALGÉBRICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Rosilda Santos do Nascimento ¹

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar a estratégia de Resolução de Problemas envolvendo o Pensamento Algébrico utilizada pelos alunos de um curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Em decorrência ao objeto de estudo caracterizamos a pesquisa com uma abordagem qualitativa, buscando interpretar o fenômeno do desenvolvimento do pensamento algébrico na resolução de problemas por estudantes de pedagogia. Além disso, esta pesquisa tem um caráter exploratório, pois tem como objetivo familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido e explorado. Os sujeitos da pesquisa foram oito estudantes do referido curso, que responderam um instrumento contendo cinco questões voltadas aos estudantes de anos iniciais do ensino fundamental. A partir dos registros, percebemos algumas dificuldades que os participantes tiveram, ao tentar várias formas para chegar ao resultado. Concluímos que para o pensamento algébrico se desenvolver, é preciso possibilitar situações em que os alunos possam manifestar esse pensamento, considerando as atividades investigativas e problematizadoras, possuindo regularidades e padrões a serem observados.

Palavras-chave: Pensamento algébrico, Formação docente, Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A matemática é considerada, na atualidade, uma das ciências mais importantes do mundo moderno. Sua relação com o cotidiano possibilita aplicação de conhecimento mais amplo e completo, através de suas áreas de atuação.

Mesmo assim, esta ciência é vista pela maioria dos alunos como uma disciplina complicada, difícil de ser entendida e aplicada.

O interesse em estudar o Pensamento Algébrico nos anos iniciais se deu após a verificação da sua exigência na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que traz a Álgebra como um Eixo de aprendizagem matemática, contendo competências e habilidades para serem explorados nos anos iniciais de escolarização, orientando os estados e municípios a reorganizarem seus documentos, bem como as escolas que devem integrar a Base aos seus projetos político-pedagógicos.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, rosildaanizio@gmail.com;

Dados parciais da pesquisa em andamento no nível de mestrado em educação, financiada pela CAPES- demanda social – PRPG no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB;

[Digite texto]

Ora, como essa área de conhecimento pode ser incorporada nos currículos se na formação inicial dos professores ela não esteve presente? Assim, surgiu o interesse em investigar o Pensamento Algébrico na formação docente, buscando identificar os conhecimentos dos alunos de Pedagogia sobre esse eixo.

Diante deste questionamento, e dos pontos citados, caracterizados como a justificativa dessa pesquisa, apontamos a seguinte problemática: *Como os alunos de Pedagogia resolvem situações-problema, que exijam o Pensamento Algébrico?*

Este trabalho tem como foco, a formação inicial de professores especificamente no ensino de Matemática em relação ao desenvolvimento do Pensamento Algébrico. Para respondermos a nossa problemática, temos como objetivo geral: *analisar a estratégia de resolução de problemas envolvendo o pensamento algébrico utilizada pelos alunos de um curso de Pedagogia.*

PENSAMENTO ALGÉBRICO

Tradicionalmente, nas aulas de matemática, a álgebra é apresentada aos alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental, após a consolidação do campo aritmético. De acordo com alguns autores, até 1930, a matemática escolar estava organizada: primeiro estudava-se aritmética, depois a álgebra, e após a Geometria (EVES, 1995).

Miguel, Fiorentini e Miorim (1992), afirmam que a álgebra apresentava um caráter mais instrumental, útil para resolver equações e problemas, concluindo que no ensino da álgebra antes da década de 60, a maior ênfase se dava nas transformações de expressões algébricas, e os conteúdos eram apresentados através de procedimentos que conduziam a uma aprendizagem mecânica, sendo usada na solução de um problema, utilizando apenas regras e passos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem o desenvolvimento de uma pré-álgebra que é uma etapa de transição entre aritmética e álgebra, mostrando um consenso de que os currículos de matemática para o Ensino Fundamental devam possuir o estudo de números e operações no campo da aritmética e da álgebra.

Embora nas series iniciais já se possam desenvolver alguns aspectos da pré-álgebra, é especialmente nas series finais do ensino fundamental que as atividades algébricas serão ampliadas. Pela exploração de situação problema, o aluno reconhecerá diferentes funções da álgebra (generalizar padrões aritméticos, estabelecer relação entre duas grandezas, modelizar, resolver problemas aritmeticamente difíceis), representará problemas por meio de

equações e inequações (diferenciando parâmetros, variáveis e relações e tomando contato com formulas) compreenderá a “sintaxe” (regras para resolução de uma equação (BRASIL, 1998, p.50-51).

O intuito do documento é partir da generalização de padrões e do estudo da variação de grandezas, possibilitando a exploração do conceito de função no terceiro e quartos ciclos, e todo o aprofundamento e abordagem formal se darão no ensino médio.

Recentemente, a Base Nacional Comum curricular (BNCC), apresenta a álgebra como um eixo, já a partir dos anos iniciais, com o desenvolvimento de algumas capacidades, como a percepção de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade (BRASIL, 2017).

Para este documento as ideias fundamentais que estão vinculadas a este eixo são a equivalência, a variação, a interdependência e a proporcionalidade, com o intuito de desenvolver uma linguagem, generalizações, análises e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações.

O eixo *Álgebra* se distingue dos demais por caracterizar-se na discussão de padrões da Matemática, que possibilita a classificação e identificação de comportamentos numéricos, algébricos e geométricos, que também o coloca como eixo articulador entre os outros eixos. No quadro 1 resumimos o que está disposto na BNCC (2017) para os anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere aos objetos do conhecimento a serem explorados a cada ano:

Quadro 1 – Objetos de conhecimento

Anos (escolaridade)	Objetos de conhecimento
1º Ano	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.
2º Ano	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas; Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência.
3º Ano	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas; Relação de igualdade.
4º Ano	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural; Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser dividido por um mesmo número natural diferente de zero; Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão; Propriedades da igualdade.
5º Ano	Propriedades da igualdade e noção de equivalência; Grandezas diretamente proporcionais; Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 246-250).

Nessa perspectiva, o documento busca o desenvolvimento da álgebra como obrigatório, desde os anos iniciais, sugerindo o trabalho com sequências e atividades que envolvem a igualdade, através da relação deste eixo com o eixo números.

Para o documento, a função pode ser explorada através da resolução de problemas envolvendo a variação direta entre duas grandezas (BRASIL, 2017).

De acordo com Lins e Gimenez (1998) a ideia de pensar algebricamente é uma forma de construir significado para álgebra e sua linguagem, podendo assim o estudante obter a aprendizagem. O pensamento algébrico diz respeito ao “pensar”, representar e analisar situações matemáticas, usando símbolos algébricos.

Em síntese, implica conhecer, compreender e usar os instrumentos simbólicos para representar o problema matematicamente, aplicar procedimentos formais (regras formais) para obter um resultado e poder interpretar e avaliar esse resultado.

O pensamento algébrico, conforme Van de Walle (2009), “não é uma ideia singular, mas é composto de diferentes formas de pensamento e de compreensão do simbolismo. É um ramo independente do currículo, mas também deve ser incorporado em todas as áreas da matemática” (2009, p.288). Nesse contexto, é necessário que os conteúdos da álgebra sejam trabalhados dentro dos outros eixos e não isolados, para que os alunos possam compreendê-la e perceber a necessidade da sua utilização.

Ponte, Branco e Matos (2009) afirmam que o Pensamento Algébrico possui três capacidades básicas, que são elas: representar “diz respeito à capacidade do aluno usar diferentes sistemas de representação, nomeadamente sistemas cujos caracteres primitivos têm uma natureza simbólica” (p.10).

Raciocinar dedutivamente e intuitivamente, relacionar, analisar propriedades, generalizar revelando compreensão das regras e deduzir.

Resolver problemas “que inclui modelar situação – trata-se de usar representações diversas de objetos algébricos para interpretar e resolver problemas matemáticos e de outros domínios” (p.11).

Pensando nessas caracterizações através dos autores citados, Santos (2013) entende que, para desenvolver o pensamento algébrico é necessário que seja proposto situações em que os alunos possam manifestar esse pensamento, conseguindo ir além do que foi apresentado, podendo desenvolver estratégias com ideias algébricas.

Conforme Cyrino e Caldeira (2011), o Pensamento Algébrico é um modo, entre outros, de produzir significados para álgebra, e pensar algebricamente é pensar aritmeticamente, pensar internamente e pensar analiticamente.

Assim, a partir dos três pontos citados por Cyrino (2011), podemos dizer que pensar algebricamente, nada mais é do que produzir significados para as situações em termos de números e operações aritméticas com as igualdades e desigualdades (LINS, GIMENEZ, 1998).

Nessa direção, a resolução de problemas assume um papel determinante, no qual desenvolve nos alunos a convicção de que eles são capazes de fazer matemática e de que a matemática faz sentido. Também exige dos alunos uma atitude ativa e de esforço para buscar respostas para elas, promovendo novos conhecimentos.

Para Lins e Gimenez (1998), uma das contribuições do ensino da álgebra na educação básica é o seu papel no desenvolvimento de instrumentos para serem utilizados na resolução de problemas, podendo assim, através dessas resoluções com o pensamento algébrico, poder produzir significados para álgebra, afirmando que alguns de seus conceitos básicos são desenvolvidos nos alunos em suas experiências de resolução de problemas aritméticos.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O professor tem um papel determinante a ser exercido nas práticas educativas dentro da sala de aula. Será ele o responsável para que ocorra a comunicação entre os envolvidos no âmbito escolar, pois as diferentes formas de comunicação revelam a interpretação e compreensão dos estudantes ocasionando a reflexão para a aprendizagem.

Os professores devem estar preparados para a sala de aula, pois a realidade da formação inicial do professor dos primeiros anos de escolarização se justifica pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente que os documentos oficiais destacam.

Após a LDB (Lei N° 9.394 /1996), que orienta a formação de professores em nível superior, temos o Parecer CNE/CP no 009/2001 com orientações curriculares da formação de professores nos anos iniciais de escolaridade.

Em relação aos cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, como é o caso do curso de Pedagogia, eles se caracterizariam “[...] por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar” (BRASIL, 2002, p. 21). Esta realidade vem sendo discutida por

diferentes autores, uma vez que o próprio curso de formação inicial não tem preparado o professor com consistência.

Para Libâneo (2004, p.189), “[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, freqüentemente completado por estágios”. Assim, essa formação docente é regida por saberes de ordem prática e teórica que dará ao profissional a habilitação de exercer a sua docência com respaldo em vivências.

Tardif (2002) compreende que os professores são profissionais práticos reflexivos que geram saberes específicos sobre seu trabalho, possuindo capacidade de ponderação acerca de suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de utilizar inovações que acreditam poder melhorar sua eficácia dentro da sua prática.

A formação inicial de professores, principalmente dos anos iniciais (pedagogos), possui o desafio de desenvolver conhecimentos variados nos futuros professores, tanto do conteúdo a ser ensinado, dos aspectos pedagógicos e curriculares, para que estes o mobilizem, posteriormente, para a realização de práticas inovadoras.

Enquanto os professores já formados, em serviço têm por base a sua experiência de ensino, seus anos de prática em sala de aula, os futuros professores não detêm esse conhecimento que se desenvolve também na prática.

Assim, ao longo da sua formação inicial, é necessário proporcionar-lhes experiências que contribuam para o desenvolvimento deste conhecimento específico e orientado para a prática escolar.

Tardif (2002) busca entender quais saberes são à base do trabalho e da formação dos professores, defendendo que, o saber não se resume apenas a capacidade mental, ou a um saber singular, mas também, que compreendem a um saber social, caracterizado e desenvolvido em vários fatores, como, os saberes disciplinares, que correspondem aos vários campos de conhecimento profissional, que são os saberes desenvolvidos pelas instituições de formação, os saberes experienciais, correspondendo aos trabalhos desenvolvidos no dia-a-dia, e os saberes curriculares que são os programas e projetos presentes nas escolas. A compreensão desses saberes pelos professores é necessária para que junto com a sua prática, potencialize interações entre os alunos.

Com isso, vemos o quanto à formação inicial deve conter o desenvolvimento de capacidades dos futuros professores, para que se sintam seguros ao chegarem à sala de aula e se depararem com a complexidade de ensinar a todas as disciplinas, inclusive a matemática.

METODOLOGIA

Em decorrência ao objeto de estudo, caracterizamos a pesquisa com uma abordagem qualitativa. Com base em Richardson (2017, p.68), “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados, o que inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, [...]”. Essa pesquisa busca interpretar o fenômeno do desenvolvimento do pensamento algébrico na resolução de problemas por estudantes de pedagogia.

Além disso, esta pesquisa tem um caráter de pesquisa Exploratória, pois tem como objetivo familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido e explorado. Gil (2008) caracteriza as pesquisas exploratórias como aquelas

desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (p.27).

Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 2008).

Os sujeitos da pesquisa foram oito estudantes de um curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba do 7º período, cujo critério de escolha foi que já tivessem cursado a disciplina de Ensino de Matemática. Participaram 7 (sete) estudantes do sexo feminino e 1 (um) estudante do sexo masculino.

Utilizamos para coleta de dados um instrumento contendo cinco problemas, sendo cada um direcionado a um ano de escolaridade dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como base, os objetos de conhecimento para o ensino de Matemática presentes na BNCC (BRASIL, 2017).

Algumas ideias dos enunciados desses problemas foram baseados nos trabalhos de Ponte, Branco e Matos (2009) e Santos (2013). Logo após a aplicação do instrumento, os dados foram organizados, considerando erros e acertos e também a estratégia utilizada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No momento da aplicação do instrumento não informamos aos estudantes que os problemas referiam-se ao pensamento algébrico, apenas que ficassem a vontade na escolha da

estratégia. Após a coleta, houve uma pequena discussão acerca do instrumento, pois eles queriam saber quais eram as respostas.

Com isso, atribuímos algumas perguntas a discussão, como: qual a questão achou mais difícil? que estratégia você utilizou para responder? o que achou das questões? algumas destas questões serão destacadas a seguir.

A primeira questão indicada ao 1º ano do ensino fundamental solicitava o seguinte: *Maria e Rosa são irmãs e Maria é mais velha que Rosa alguns anos. Sabendo que Rosa tem quatro anos e para cada um ano de Rosa colocamos dois anos na idade de Maria, qual a idade de Maria?*

Essa questão contempla o conhecimento de padrões, podendo ser de figuras ou números.

O objetivo principal desta questão é que os alunos possam pensar nos termos que eles têm para poder resolverem, como por exemplo: que para cada 1 ano de Rosa temos 2 anos para Maria, então poderia ser, $2+2+2+2=8$, ou em uma sequência, 2, 4, 6, 8.

Todos os participantes acertaram esse problema, alguns dos participantes responderam através da multiplicação, outros no cálculo mental, alguns tentaram desenhar, mas desistiram.

A figura 1 exemplifica uma resolução:

Figura 1 – Registro dos participantes – aluno 3.



Fonte: arquivo da pesquisa

A figura 2 contém a segunda questão, que tinha como enunciado:

Figura 2 – Instrumento da Pesquisa.

2. Utilizando o desenho, responda as perguntas seguintes sobre a sequência das figuras:

a) Quantos quadrados são necessários para construir a próxima figura?
b) Quantos quadrados serão necessários para construir a 10ª figura? Conte como você fez.
c) E para construir a 16ª figura, quantos quadrados precisaram? Explique como encontrou.

Fonte: arquivo da pesquisa

Essa questão está indicada ao 2º ano do ensino fundamental, ao envolver a construção de sequências repetitivas e recursivas, e apenas três dos oito participantes acertaram.

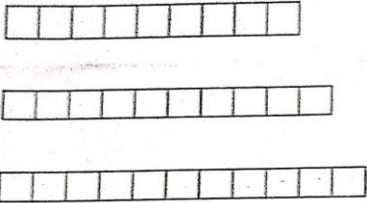
[Digite texto]

Temos como foco da questão, a percepção da regularidade em uma sequência, com a proposta de colocar os participantes para observar e descobrir o segredo, que nesse momento, segue um padrão crescente.

A maioria dos participantes colocou que seguia uma sequência de acrescentar um quadrado a cada sequência, mas no momento de multiplicar, ou somar os quadrados, erraram a contagem, como segue um dos registros abaixo, na figura 3.

Figura 3 - Registro do participante – aluno 7.

2. Utilizando o desenho, responda as perguntas seguintes sobre a sequência das figuras:



a) Quantos quadrados são necessários para construir a próxima figura? 12
b) Quantos quadrados serão necessários para construir a 10ª figura? Conte como você fez. $12+7=19$
c) E para construir a 16ª figura, quantos quadrados precisaram? Explique como encontrou. $19+6=25$
b - somando o resultado da a com a quantidade que falta para 10.
c - somando o resultado do b com a quantidade que falta para 16.

Fonte: arquivo da pesquisa

A segunda questão apresentada possui um padrão crescente, que envolve uma progressão a cada passo, podendo também expandir o estudo sobre generalização ou uma relação algébrica que poderá definir o padrão que está sendo usado, além de poder ser adaptado a cada ano de escolaridade.

A figura 3 mostra o erro do participante na questão “b” ao acrescentar 7 ao 12 que já se referia a quarta figura. Ao acrescentar o 7, ele provavelmente somou as 3 figuras que já tinha para completar e chegar a 10ª figura, esquecendo que 12 quadradinhos correspondiam a próxima figura que respondia a questão “a” ou seja, a quarta figura. Com isso, aconteceu o erro da questão “c”, ao somar o 19 que já tinha das figuras anteriores com mais 6 figuras que ele precisava para chegar a 16ª figura.

A terceira questão, indicada ao 3º ano do ensino fundamental, pedia o seguinte: *Breno e Clara tinham a mesma quantidade de dinheiro no bolso. Eles foram a uma loja comprar chocolates iguais. Quando saíram da loja, Breno tinha na mão, uma caixa de chocolates e R\$12,50 de troco. Já Clara tinha, duas caixas de chocolates iguais a de Breno, e R\$5,00 de troco. Através dessas informações, encontre qual é o valor de uma caixa de chocolates, e quanto cada um tinha em dinheiro.*

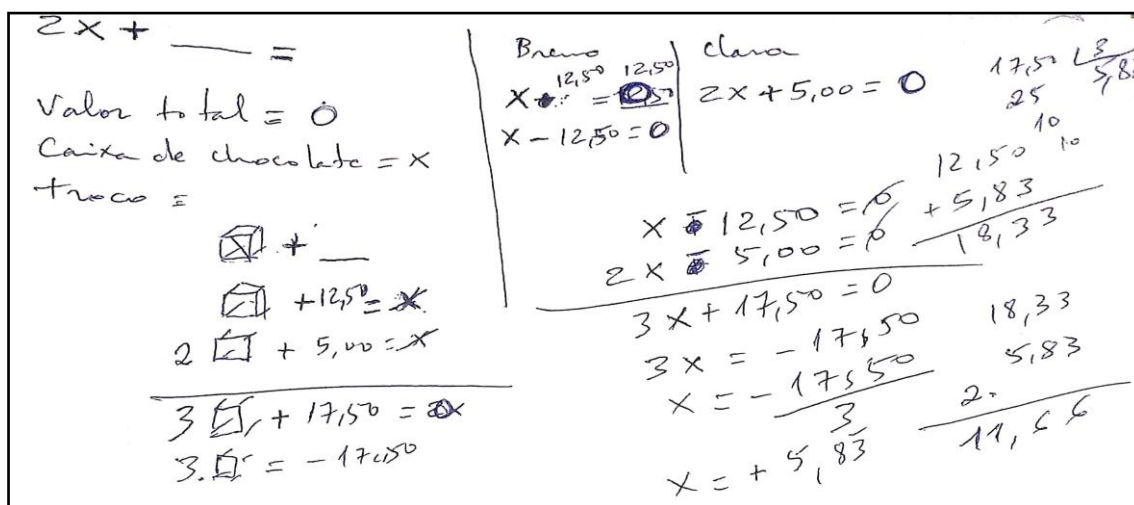
Nesta questão, dois participantes erraram e seis acertaram. A maioria respondeu que foi por tentativas e não especificou o cálculo utilizado.

[Digite texto]

Assim, podemos descrever o processo do participante, como: primeiro subtraiu o troco de Clara pelo de Breno, pois Breno só tinha uma caixa e Clara, duas, então Breno tinha um valor de caixa a mais que Clara, achando o valor da caixa. Com o valor da caixa, somou esse valor encontrado com o troco de ambos, colocando a Breno o valor de uma caixa, e a Clara o valor de duas caixas, tendo assim, o valor que tinham em dinheiro.

Um dos participantes que errou, tentou ir por um caminho algébrico, mas não obteve sucesso, veja o registro a seguir na figura 4:

Figura 4 - Registro do participante – aluno 1



Fonte: arquivo da pesquisa

A presente questão apresenta relações envolvendo quantidades desconhecidas, que na BNCC (BRASIL, 2017), traz como objeto de conhecimento, identificar e descrever regularidades em sequências numéricas recursivas.

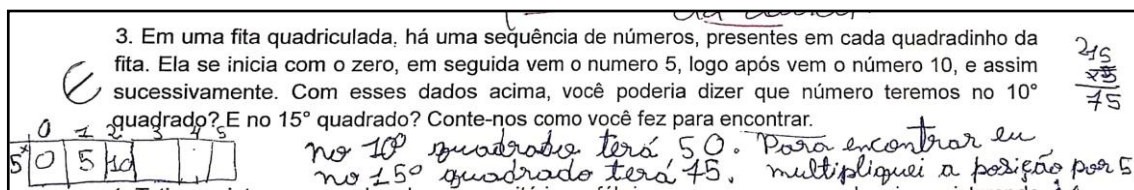
A questão propõe iniciar o trabalho de análise de relações com uma variável, tendo a quantidade desconhecida trabalhada como pensamento inicial do problema, manipulando e permitindo depois apresentá-la como resultado.

A quarta questão apresentava o seguinte problema: *Em uma fita quadriculada, há uma sequência de números presentes em cada quadradinho da fita. Ela se inicia com o zero, em seguida vem o número cinco, logo após vem o número dez, e assim, sucessivamente. Com esses dados acima, você poderia dizer que número teremos no 10º quadrado? E no 15º quadrado? Conte como você fez para encontrar.*

Nesta questão, dois participantes erraram e seis acertaram. Os dois que erraram compreenderam que a sequência seguia com múltiplos de cinco, mas ao multiplicarem pela

ordem dos quadrados não consideraram o valor da posição do zero, errando o resultado, conforme a figura 5.

Figura 5 - Registro do participante – aluno 2.



3. Em uma fita quadriculada, há uma sequência de números, presentes em cada quadradinho da fita. Ela se inicia com o zero, em seguida vem o número 5, logo após vem o número 10, e assim sucessivamente. Com esses dados acima, você poderia dizer que número teremos no 10º quadrado? E no 15º quadrado? Conte-nos como você fez para encontrar.

no 10º quadrado terá 50. Para encontrar eu multipliquei a posição por 5, no 15º quadrado terá 75.

2x5 = 10
4x10 = 40
3x15 = 45
75

Fonte: arquivo da pesquisa

Dentre os acertos, alguns multiplicaram direto, a quantidade de quadrados por cinco, obtendo o resultado, e três participantes, continuaram a sequência (0, 5, 10, 15, 20...) até chegar a ordem do quadrado solicitado.

Esse tipo de problema já pode ser explorado no 4º ano do ensino fundamental e propõe um trabalho sobre sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural (BRASIL, 2017).

Temos como objetivo principal da questão, a descoberta do motivo da sequência e o processo de generalização. Nesse tipo de questão podem ser explorados outros conceitos como números ímpares e pares, a ordem de distribuição, a antecipação, a regularidade e semelhança entre números.

A quinta questão voltou-se ao 5º ano do ensino fundamental e tinha o seguinte enunciado: *Tatiana pintou as paredes de seu escritório na fábrica com uma cor que ela criou, misturando as cores amarelo e vermelho. Para cada duas porções de amarelo, juntou três porções de vermelho. Agora responda:*

- Se Tatiana colocar em um balde 45 porções de vermelho, quantas porções de amarelo deverá juntar para ter a cor que criou?*
- Se Tatiana colocar 14 porções de amarelo e 15 porções de vermelho, ela terá a cor que pintou as paredes do escritório? Justifique.*
- E se Tatiana colocar 18 porções de amarelo e 27 porções de vermelho, ela terá a cor que usou inicialmente? Justifique.*

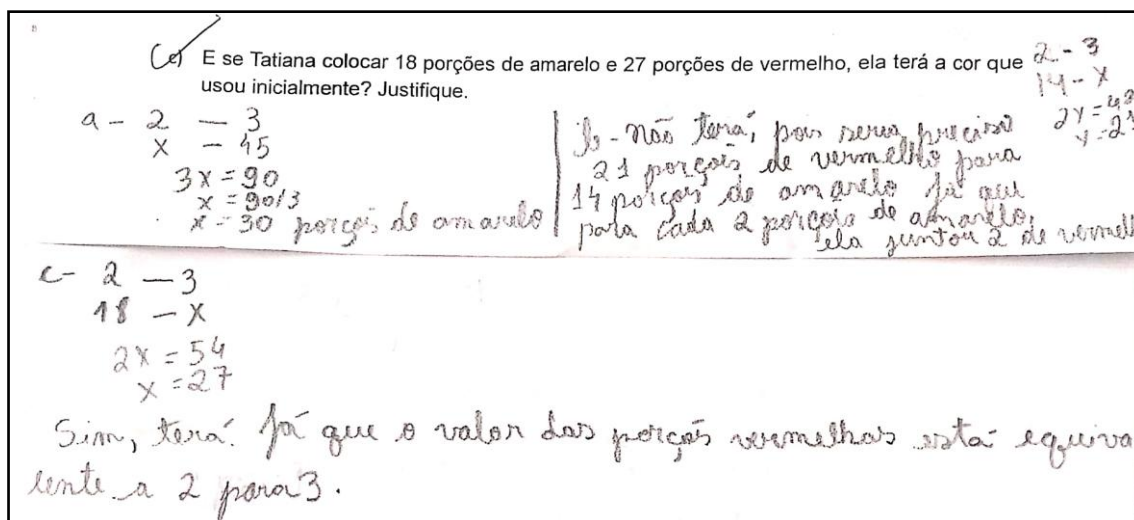
Essa questão foi a que obtivemos mais erros, apenas um participante acertou a questão toda, os outros sete participantes acertaram apenas a letra “a”, e usaram diversas formas para solucionar o problema, como fração, divisão e multiplicação.

Um dos erros obtidos, esteve em uma estratégia que talvez o estudante não compreendeu o enunciado, e primeiro multiplicou $2 \times 3 = 6$, e o número seis saiu multiplicando pelos números que apareceram nas alternativas. Outro erro que podemos destacar em que o

participante usou primeiro a multiplicação e depois a divisão, como: na questão “a”, ele fez $45 \times 3 = 135$ e o 135 ele dividiu pela quantidade de porções que acrescentaria ao vermelho, dividiu por 2, obtendo 67,55 como resultado.

O participante que acertou toda a questão utilizou a regra de três, para chegar à resolução do problema, como mostra o registro a seguir.

Figura 6 - Registro do participante – aluno 7.



E se Tatiana colocar 18 porções de amarelo e 27 porções de vermelho, ela terá a cor que usou inicialmente? Justifique.

$$\begin{array}{r}
 a - 2 - 3 \\
 x - 45 \\
 3x = 90 \\
 x = 90/3 \\
 x = 30 \text{ porções de amarelo}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 c - 2 - 3 \\
 18 - x \\
 2x = 54 \\
 x = 27
 \end{array}$$

Sim, terá. Já que o valor das porções vermelhas está equivalente a 2 por 3.

b - não terá, por sua vez, 21 porções de vermelho para 14 porções de amarelo já que para cada 2 porções de amarelo, ela juntou 2 de vermelho.

$2 - 3$
 $14 - x$
 $2x = 42$
 $x = 21$

Fonte: arquivo da pesquisa

A questão traz a ideia de proporcionalidade direta, envolvendo a partilha entre duas partes desiguais com a compreensão da ideia de razão entre as partes e o todo.

Ponte, Branco e Matos (2009) afirmam que “já no 1.º ciclo, os alunos devem resolver problemas que envolvem o raciocínio proporcional, explorando, por exemplo, sequência e tabelas, abordagem que constitui a base para o desenvolvimento da noção de proporcionalidade” (p.23). Com isso, os professores poderão propor situações que os alunos analisem para verificar se envolvem ou não relações de proporcionalidade direta, para poder resolver as situações propostas.

Nas discussões que se seguiram, após a aplicação dos questionários, primeiramente, os participantes relacionaram as questões a concursos, em razão ao “raciocínio lógico” exigido. Sobre a questão que acharam mais difícil, ressaltaram a última questão, pois envolvia fração, e a maioria afirmou não saber, e não encontraram outra forma de fazer.

Quando fomos interpretar a questão, e um participante falou que fez a partir da “regra de três”, começaram a entender o que se pedia na questão, e um deles ressaltou: “ah, só era a quantidade da cor vermelha, dividir por três, ou a quantidade da cor amarela dividir por dois”, e todos acabaram se lamentando porque tinham errado.

Percebemos que mesmo sendo questões básicas possíveis de serem utilizados no ensino fundamental I, os estudantes demonstraram dificuldade com este tipo de situações, e percebemos isso também nos registros, uma vez que tentaram várias formas para chegar ao resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho, que teve como objetivo principal analisar a estratégia de Resolução de Problemas envolvendo o Pensamento Algébrico utilizada pelos alunos de um curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, afirmamos que não são apenas as crianças que precisam pensar, interpretar e explorar problemas envolvendo o pensamento algébrico, mas também os estudantes de graduação e futuros profissionais da educação necessitam desenvolver essas habilidades. Mais ainda porque serão estes que ensinarão os alunos nos anos iniciais.

Diante das colocações de Lins e Gimenez (1998) que citamos em nossa pesquisa, os resultados evidenciam que um dos caminhos é a utilização da metodologia de resolução de problemas no ensino de Álgebra.

Esta é uma metodologia diferenciada que contribui para a construção do conhecimento matemático por meio de situações contextualizadas e que através dessa metodologia, podemos integrar os outros eixos de aprendizagem, um dos caminhos proposto por Van de Walle (2009) podendo levar os alunos a interpretar, a investigar e a discutir as possíveis soluções e descobertas feitas durante o processo de resolução, construindo uma melhor significação na aprendizagem dos conceitos discutidos.

Em termos gerais, percebemos que todos os participantes utilizaram de representações aritméticas para produzir significados a álgebra, através do Pensamento Algébrico.

Concluimos que, para o pensamento algébrico se desenvolver, é preciso possibilitar situações em que os alunos possam manifestar esse pensamento como afirma Ponte, Branco e Matos (2009) considerando as atividades investigativas como problematizadoras, possuindo regularidades a serem observadas, possivelmente através de padrões.

A ideia de formação docente que apontamos, integrando saberes, práticas, e conhecimentos, dão sentido às experiências obtidas na convivência e na profissão docente na escola.

Com isso, vemos que os saberes dos professores também resultam dos conhecimentos que foram aprendidos ao longo da vida, antes do ensino superior, sendo necessário articular com aqueles conhecimentos que estudou e construiu academicamente.

Assim, concluímos que trazer esses saberes para a formação inicial, seja uma forma de trabalhar mais aberta, saber primeiro o que eles sabem acerca de algum conteúdo, por exemplo, para assim poder aprimorar e ampliar o seu conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília (DF), Ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF. 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP N° 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado por despacho do Ministro em 17 jan. 2002. Diário Oficial da União, Brasília (DF), Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em junho/2018.

SANTOS, C. C. S. **Os padrões e o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental**. Universidade são Francisco. 2013.

CYRINO, M. C. C. T.; CALDEIRA, J. S. Processos de negociação de significados sobre pensamento algébrico em uma comunidade de prática de formação inicial de professores de Matemática. Revista Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 373-401, dez. 2011.

EVES, H. Introdução à história da matemática. Trad. Hygino H. Domingues. Campinas: ed. UNICAMP, 1995.

GIL, C. A. Métodos e Técnicas de Pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MIGUEL, A.; FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Álgebra ou Geometria: para onde pende o pêndulo. In: **Pro-Posições**, V.3, n°1, 1992.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o século XXI**. Campinas. Papyrus, 1998.

PONTE, J. P., Branco, N., & Matos, A. (2009). *Álgebra no ensino básico*. Acedido de: [http://area.dgidc.minedu.pt/materiais_NPMEB/003_Brochura_Algebra_NPMEB_\(Set2009\).pdf](http://area.dgidc.minedu.pt/materiais_NPMEB/003_Brochura_Algebra_NPMEB_(Set2009).pdf).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAN DE WALLE, J.A. Pensamento Algébrico: Generalizações, Padrões e Funções. In: ____.
Matemática no Ensino Fundamental: Formação de professores e aplicação em sala de aula.
Tradução Paulo Henrique Coloneses. 6º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Kerolyn Christina Moreira¹
Cátia Lacerda Sodré²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o percurso histórico da política educacional brasileira para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Estimulação Precoce. A pesquisa traz a importância do atendimento se iniciar logo após o nascimento quando detectada a necessidade da criança, ou tão logo se perceba qualquer tipo de alteração atípica no desenvolvimento infantil. A Estimulação Precoce desempenha papel fundamental no acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional de bebês que apresentam alto risco e de crianças acometidas por patologias orgânicas, tendo como finalidade evitar ou minimizar os distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor, como também os efeitos na aquisição da linguagem e na socialização. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e, para a fundamentação desta análise, foram utilizados alguns subsídios legais e teóricos que asseguram as Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais (1995); as Diretrizes de estimulação precoce - crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia (2016); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e teóricos que abordam o Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Estimulação Precoce, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Primeira Infância, Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Na primeira infância, período que corresponde entre o nascimento e os seis primeiros anos de vida, é primordial a existência de fatores de estimulação para que a criança possa desenvolver todas as suas potencialidades através de experiências precoces que afetam de maneira determinante o desenvolvimento do comportamento socioafetivo e emocional, a percepção, a cognição e a saúde física e mental da criança em sua vida adulta (PINTOR, 2017; COSTA, 2017). Neste contexto, os programas de Estimulação Precoce desempenham papel fundamental no acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional de

¹Mestre em Diversidade e Inclusão pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense – CMPDI/UFF. Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - MG. Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, kerolynmoreira@yahoo.com.br;

²Doutora em Química Biológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pós-Doutorado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Professora Adjunta do Departamento de Biologia Celular e Molecular do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), catia.sodre@gmail.com.

bebês que apresentam alto risco e de crianças acometidas por patologias orgânicas, tendo como finalidade evitar ou minimizar os distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor, como também os efeitos na aquisição da linguagem, na socialização, na estruturação do vínculo mãe/bebê e no acolhimento familiar dessas crianças (BRASIL, 2016). Dentro deste cenário, é fundamental conhecer a Política Educacional Brasileira para a Estimulação Precoce, pois o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Estimulação Precoce deve iniciar logo após o nascimento, quando detectada a necessidade da criança, ou tão logo se perceba qualquer tipo de alteração atípica no desenvolvimento infantil. Isto é fundamental, porque quanto antes começar a intervenção através dos atendimentos com Estimulação Precoce, maior será a habilidade para modificar a organização estrutural própria e o funcionamento do sistema nervoso central, ou seja, estimular a plasticidade cerebral.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA A ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Os programas de estimulação precoce iniciaram nos Estados Unidos, na década de 60, com o objetivo de amenizar o ciclo de pobreza das famílias em condições socioeconômicas precárias através de um modelo compensatório, a fim de minimizar os déficits das crianças em idade pré-escolar. Sucessivamente, os programas de estimulação precoce foram direcionados também às crianças com deficiência, defendendo a importância dessas crianças terem oportunidades iguais pelo princípio da equidade, para, assim, desenvolverem ao máximo seu potencial.

No Brasil, os programas de estimulação precoce tiveram início nas décadas de 70 e 80, segundo as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995), que conceitua a expressão Estimulação Precoce como:

Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 11).

Ao referir-se ao “Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais”, as diretrizes enfatizam uma sequência de contatos humanos adequados através de diálogos e brincadeiras, por exemplo, em conjunto com a manipulação de objetos e espaços com o intuito de estimular a criança a enriquecer o seu desenvolvimento global. Certamente, o estímulo é importantíssimo para o desenvolvimento de toda criança, entretanto, para uma criança com deficiência ele é primordial, principalmente nos primeiros anos de vida.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Vale ressaltar que o estímulo deve permanecer até o momento necessário à aquisição de competências referentes aos aspectos cognitivos, motores, sensoriais, comunicacionais e relacionados à percepção, dentre outros.

O respaldo mais atual em termos da área da saúde que se tem sobre a Estimulação Precoce são as “Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia” (BRASIL, 2016, p. 58), que define esse serviço como:

Entende-se a estimulação precoce (EP) como: uma abordagem de caráter sistemática e sequencial, que utiliza técnicas e recursos terapêuticos capazes de estimular todos os domínios que interferem na maturação da criança, de forma a favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, linguístico e social, evitando ou amenizando eventuais prejuízos (LIMA, C.L. A; FONSECA, L. F; 2004; RIBEIRO, C.T.M et al, 2007; HALLAL, C.Z; MARQUES, N.R; BRACHIALLI, L. M., 2008 apud BRASIL, 2016, p.58).

Segundo Alves (2017), desde o nascimento, a maturação do sistema nervoso possibilita o aprendizado e o comportamento, pois todo comportamento abrange processos neurais específicos que vão se desenvolver conforme a função estimulada. Assim, a privação da criança nessa faixa etária de um atendimento de estimulação precoce configura-se numa defasagem do ritmo natural do processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 7), ou seja, dificulta o seu pleno desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e da linguagem.

A Declaração de Salamanca (1994), item 51 sobre a Educação Infantil, ressalta a importância do atendimento em estimulação precoce, apontando que “o sucesso da escola inclusiva depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96; BRASIL, 1996) preconiza que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, deve ser oferecida em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos. O entendimento no âmbito da educação especial, no entanto, antes mesmo da promulgação da LDB/96, era de que o atendimento educacional especializado oferecido às crianças com necessidades especiais era de competência da área educacional, definindo esse atendimento como estimulação precoce.

A fim de orientar os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade brasileira, há o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que foi elaborado com o

intuito de ser um guia para a reflexão dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para esse público.

Com as discussões internacionais e a LDB (1996), iniciou-se um movimento simbolizado pelo direito de todas as pessoas à educação, incluindo aquelas que apresentam diferenças físicas, sensoriais e intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, no processo de interação socioambiental, apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000).

O Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular, para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (2000), para organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e as classes pré-escolares pertencentes às instituições de educação especial, com a finalidade de “[...] apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida” (BRASIL, 2000, p. 06). Entretanto, vale ressaltar que o serviço de atendimento para a estimulação precoce já estava garantido desde 1988 pela Constituição Brasileira, conforme o art. 208, inciso III, que se configura no Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Assim, com a intenção de consolidar o movimento de inclusão na área educacional torna-se imprescindível a criação de serviços de intervenção precoce com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do discente nos aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, fornecendo apoio às famílias e auxiliando a inclusão das crianças nas creches e comunidades (BRASIL, 2006). Portanto, a Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, atualmente extinta, publicou em 2006 a coleção “Saberes e Práticas de Inclusão – Educação Infantil” com as orientações para o atendimento educacional de crianças, do nascimento aos seis anos de idade, com necessidades educacionais especiais (NEE). Segundo o MEC, “os programas de intervenção precoce do nascimento aos três anos de idade são imprescindíveis para a promoção das potencialidades e aquisição de habilidades e competências” (BRASIL, 2006, p.32).

Nessa lógica, em 2008 tem-se a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo principal é garantir o acesso à participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, destacando a transversalidade da educação especial da educação infantil até a educação superior.

Nesse seguimento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 12).

Sendo assim, verifica-se a importância da estimulação precoce em crianças de zero a 3 anos. Para Silva (1996 apud Pieczkowski *et al.*, 2006), a estimulação que a criança recebe desde o nascimento e perdura em seus primeiros meses de vida é indispensável, pois esse período é considerado sensível ao desenvolvimento humano.

[...] todos os momentos são propícios à estimulação, acrescentando que não são apenas [...] as crianças com atraso no desenvolvimento que necessitam ser estimuladas. A estimulação é um processo que permite à criança atingir novas fases de desenvolvimento, porque propicia que ela experimente e conviva com pessoas que a cercam, gerando experiências enriquecedoras (SILVA, 1996 apud PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro; LIMA, Abegair Farias; RUHOFT, Tatiane, 2006, p. 3).

De acordo com as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995), cerca de cinquenta por cento das crianças com deficiência poderiam atingir o desenvolvimento normal, desde que houvesse medidas preventivas que se efetivassem, principalmente, com a estimulação precoce. Assim, para Bolsanello (2003), “[...] o objetivo do atendimento em estimulação precoce tem sido o de promover ações que visam prevenir, sanar ou minimizar os efeitos adversos do processo evolutivo da criança portadora de deficiência, por meio dos processos de intervenção e avaliação” (BOLSANELLO, 1998 apud BOLSANELLO, 2003, p. 344).

Com a finalidade de caracterizar o atendimento em estimulação precoce, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995) normatizam o currículo para esse atendimento, como “Currículos de Intervenção Precoce”, ou de “Primeira Infância” conforme:

[...] currículo para Educação Infantil em sua primeira etapa (de zero a três anos) apresenta características bem diferentes daquelas correspondentes aos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

outros níveis mais elevados do sistema de ensino. Em lugar do *rol* de disciplinas que integram estes últimos, os de intervenção precoce centralizam-se nas áreas do desenvolvimento global da criança: física, motora, cognitiva, sensório-perceptiva, socioafetiva, de linguagem. Além disso, constituem um guia curricular ou currículo mínimo, que serve de base para a organização de planos individuais de intervenção, de orientações para a previsão de técnicas e materiais pertinentes, e para formular as funções de intervenção dos integrantes da equipe multiprofissional (BRASIL, 1995, p.23).

Para o atendimento de estimulação precoce são definidos nos planos individuais os objetivos, as ações e orientações referentes a cada área profissional específica. Para o currículo de intervenção precoce os objetivos são estabelecidos conforme o desenvolvimento da criança, ressaltando os progressos finais prováveis para cada área de desenvolvimento. O conteúdo das atividades desenvolvidas no atendimento compreende seis áreas: física, motora, cognitiva, sensório-perceptiva, linguagem e sócioafetiva por meio de experiências significativas em que a criança tenha uma participação ativa do processo e com o ambiente de estimulação. Esse ambiente requer o emprego de materiais estimuladores e espaços atrativos para que se consolidem as estratégias de intervenção (BRASIL, 1995).

A importância desse currículo de intervenção precoce é ratificada na meta IV do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014:

4.2. promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 4.5. estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.55 e 56).

Conforme as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995), a equipe multiprofissional “ideal” seria composta por: professor com formação em Psicologia, Pedagogia ou Educação Física; psicólogo; fonoaudiólogo; assistente social; fisioterapeuta; terapeuta ocupacional; médico (pediatra, otorrinolaringologista, oftalmologista, neurologista, fisiatra); técnico em eletrônica (para manutenção de aparelhos de amplificação sonora). Essa parceria com uma equipe multiprofissional, seguidamente, é revalidada nos Anais da IV

Conferência Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência em 2016, na seguinte Diretriz, como ação estratégica:

Diretriz 26 1. Aprimorar o atendimento às pessoas com deficiência garantindo: intervenção oportuna (estimulação precoce) aos bebês com deficiência; atendimento fisioterapêutico de manutenção e unificação da fila e agilidade nos processos de aquisição de órteses e próteses, determinando prazo máximo de 60 dias após solicitação dos profissionais; 2. Ofertar programas de apoio psicossocial às famílias, atividades de estimulação precoce, equoterapia, efetivados em parceria com as áreas de saúde e educação (BRASIL, 2016, p.20).

Assim, o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) salienta que a estimulação precoce é como um programa complementar que pode ser efetuado na educação, na saúde ou na assistência social englobando os serviços que a criança, da educação especial, esteja frequentando, a fim de reduzir e/ou prevenir os quadros mais graves que a mesma possa vir a desenvolver pela ausência de estimulação.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESTIMULAÇÃO PRECOCE

O AEE foi assegurado em 1988 pela Constituição Federal Brasileira, conforme o art. 208, inciso III, e especifica como dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 43). Cardoso e colaboradores (2017) consideram que através da promulgação da Constituição Federal Brasileira e aprovações de leis nacionais, a Educação Infantil e a Educação Especial tornam-se um direito e partes integrantes da educação nacional. Dessa maneira, a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica e a educação especial se configura em uma modalidade da educação escolar.

A educação infantil é segmentada em creche, com crianças na faixa etária de zero a 3 anos, e pré-escola com crianças de 4 a 5 anos, conforme normatizada pela LDB- Lei nº 9394/96. A lei (capítulo V, § 2º) assegura que as crianças da educação especial sejam atendidas em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração em classes comuns (BRASIL, 1996).

Salienta-se, ainda, que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas – ONU/ 2008 - art. 24, caracteriza o direito das pessoas com deficiência à educação em sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo as condições necessárias para o atendimento de suas especificidades. Nesse sentido, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB) nº 02/01 que aponta o atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais, parágrafo único, art 1º:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacou o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover o atendimento às necessidades educacionais especiais. Sendo assim, foi assegurado ao AEE as funções de: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11).

Para esse público alvo, a política prevê que “[...] do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce [...]” (BRASIL, 2008, p.12). Vale enfatizar que o AEE visa à complementação e ou suplementação da formação dos educandos com foco na sua maior autonomia e independência no espaço escolar e fora dele. O AEE se constitui como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, sendo realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional.

As formas de atendimento do AEE são especificadas nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995) que preconizam que o atendimento deve ser sistemático para a criança e sua família; são recomendadas duas sessões semanais, inicialmente com vinte minutos podendo chegar a trinta ou quarenta minutos para as crianças de até dois anos atendidas individualmente; para crianças com mais de dois anos de idade, o tempo pode ser ampliado gradativamente. Para os atendimentos realizados em grupos, é conveniente que o

profissional distribua as crianças de modo a formar grupos pequenos (duas ou três crianças). Deve ser considerado na formação dos grupos a idade cronológica (iguais), o desenvolvimento das crianças e as características individuais dos atendidos (necessidades, potencialidades e habilidades). Recomenda-se a duração de uma hora e quarenta minutos para atendimentos em grupo.

METODOLOGIA

O presente artigo teve como propósito fazer um levantamento bibliográfico (revisão) a respeito do percurso histórico da política educacional brasileira para o atendimento educacional especializado (AEE) em estimulação precoce. Para isso, bases de dados como Scielo – *Scientific Electronic Library Online*, dentre outras, foram utilizadas. As pesquisas foram feitas empregando as seguintes palavras-chave: estimulação precoce, atendimento educacional especializado, desenvolvimento infantil, primeira infância, política educacional brasileira. Também foram consultados documentos publicados nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação, do observatório do Plano Nacional de Educação e do Ministério da Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do levantamento bibliográfico é possível constatar que as discussões sobre a estimulação precoce em sua maioria estão direcionadas à área da saúde. Dentro deste cenário pode-se destacar as “Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia” (2016), organizada pelo Ministério da Saúde através da Secretaria de Atenção à Saúde, que contempla, principalmente, os seguintes profissionais: médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, entre outros que atuam na estimulação precoce. A área pedagógica ainda é pouco discutida no âmbito da estimulação precoce associada ao Atendimento Educacional Especializado.

Ao se referir ao AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assinala os programas de estimulação precoce como um meio de avançar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Enfatiza, também, que esses programas devem ser promovidos através de uma equipe multidisciplinar, ocorrendo, assim, a articulação entre as áreas da educação, serviços de saúde e assistência social. A equipe deve

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

ter como base atuação e cooperação efetivas entre todos os profissionais atuantes, com o desejo de atender às crianças e seus familiares numa abordagem transdisciplinar (BRASIL, 1995).

É notória a necessidade de favorecer um maior detalhamento sobre a equipe multiprofissional para a elaboração do currículo educacional, instrumento esse importante para o processo de intervenção e de interligação com outras áreas de atendimento. A avaliação conjunta desses profissionais é imprescindível para conhecer o desenvolvimento da criança em suas diferentes áreas, como também o ambiente no qual está inserida. Através dessa avaliação, os profissionais conseguem compreender, de modo mais claro, o potencial e os possíveis déficits que a criança venha apresentar, o que auxilia na elaboração do plano individual de atendimento com as intervenções, prioridades e procedimentos aplicáveis (BRASIL, 1995). Nesse sentido, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce propõem uma modalidade de serviços integrados da educação, saúde e assistência social; destaca os processos de avaliação e intervenção como princípios para o desenvolvimento dos programas; define locais de atendimento e recursos no serviço; caracteriza a população a ser atendida; indica que o trabalho deve ser realizado de forma integrada com a família; apresenta a estrutura curricular do atendimento e aborda a estrutura organizativa da equipe multiprofissional (BRASIL, 1995).

O atendimento à criança tem por objetivo proporcionar condições para que ela alcance seu pleno desenvolvimento, mediante experiências significativas resultantes do contato com pessoas, objetos e espaços (BRASIL, 1995, p. 20). Para a criança de zero a três anos, a capacidade cognitiva, bem como o desenvolvimento socioafetivo e as habilidades motoras ou sensoriais não dependem, necessariamente, de um ambiente equipado para a estimulação, mas sim de reforços positivos através de uma convivência acolhedora com os responsáveis pelo seu atendimento (BRASIL, 1995).

As Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce têm como finalidade não “transformar” em “normais” as crianças com necessidades especiais, mas prevenir, detectar, minimizar, recuperar e/ou compensar as deficiências e seus efeitos (BRASIL, 1995, p. 12). Para que os programas de estimulação precoce tenham um bom desempenho é preciso propor cuidadosamente as técnicas, procedimentos de avaliação e de intervenção em prol das características de cada criança atendida, sempre em conformidade com as peculiaridades de seus ambientes de convivência (BRASIL, 1995).

Para o planejamento e organização dos programas de estimulação precoce, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995) ressaltam:

Verificação de condições para que as Secretarias de Educação, estaduais ou municipais, promovam a implantação ou a implementação dos programas de Estimulação Precoce dentro do atendimento de Educação Infantil: reconhecendo oficialmente aqueles criados ou a serem criados por iniciativas governamentais, e registrando aqueles promovidos ou já instalados por iniciativas não-governamentais (BRASIL, 1995, p.18).

Sendo assim, com intenção de sistematizar o AEE, que se expressa pelo serviço de estimulação precoce, há a Nota Técnica N°02/2015 “Orientações para a organização do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” que esclarece:

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da Educação Básica, essas crianças têm a oportunidade de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças desta faixa etária (BRASIL, 2015, p. 2 e 3).

Desta forma, fica resguardado pela Nota Técnica N°02/2015 o AEE na educação infantil como primordial para que as crianças, nessa faixa etária, possam se beneficiar da acessibilidade física e pedagógica dos brinquedos, mobiliários e das comunicações e informações, usufruindo da Tecnologia Assistiva (TA) como recurso e estratégia de acessibilidade. Nessa discussão, foi pautado a disponibilização do programa de estimulação precoce através do AEE. Entretanto, vale destacar que outros locais podem implementar este atendimento, de acordo com as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce:

Instituições que prestam atendimento educacional a crianças portadoras de necessidades especiais; unidades hospitalares para mães de alto risco; unidades hospitalares para crianças desnutridas; unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais; berçários; creches; pré-escolas (escolas maternais e/ou jardins de infância); postos de saúde; clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas; clínicas-escola das Instituições de Ensino Superior; centros religiosos e outros (BRASIL, 1995, p.19).

As atividades realizadas no AEE diferenciam-se daquelas em sala de aula comum, pois as atividades visam à eliminação de barreiras na aprendizagem dos educandos, como por exemplo, a formação do aluno para a utilização de recursos de TA, comunicação alternativa e

recursos de acessibilidade ao computador, dentre outros; mas estas não são substitutivas à escolarização.

Para a organização do atendimento, cabe ao professor atuante no AEE elaborar um plano de atendimento educacional especializado que defina o tipo de atendimento para o educando, como identificar os recursos de acessibilidade necessários, produzir e adequar materiais e brinquedos, promover o uso da TA, verificar a funcionalidade e aplicabilidade dos diversos materiais, analisar o tipo de atendimento para melhor condução do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2015). Sendo assim, vale enfatizar que:

“a principal atribuição do professor do AEE na educação infantil é identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços” (BRASIL, 2015, p. 5).

De acordo com a Nota Técnica Nº02/2015, as instituições educacionais, creches e pré-escola devem ser inclusivas, mantendo dessa maneira um dos pilares da qualidade educacional. Para Mantoan (2015),

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades para aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p. 28).

Desta forma, o AEE, assim como os demais serviços da educação especial, precisa estar previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições que devem institucionalizar a oferta do AEE e prever a sua organização, conforme determinação da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB) nº 04/2009. O AEE favorece a peculiaridade de cada aluno por oportunizar autonomia, independência e valorização das ideias; supre a necessidade do educando e assegura o direito e acesso a recursos diversificados que possam minimizar suas dificuldades, além de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Mantoan (2015),

“o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino” (p. 71).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do atendimento em Estimulação Precoce para a ampliação do desenvolvimento infantil, viabilizando a necessidade dos programas trabalharem na perspectiva dos marcos do desenvolvimento neuropsicomotor é indiscutível. Com o objetivo de promover o melhor aproveitamento das habilidades para essas crianças, destaca-se a importância de uma avaliação criteriosa por profissionais qualificados com base na real defasagem a ser estimulada nos atendimentos. Ao mesmo tempo, os atendimentos devem proporcionar experiências significativas através da convivência com outras pessoas, objetos e espaços, a fim de diminuir os possíveis atrasos no desenvolvimento infantil. Para isso, é unânime a importância de uma equipe multiprofissional, conforme previsto na legislação para compor os programas de Estimulação Precoce. Essa equipe precisa ter um olhar mais atento para essas famílias; realizar a escuta das angústias, necessidades e desejos para a criança atendida; dar o suporte necessário às famílias com as orientações coerentes para a continuidade, em casa, das perspectivas desenvolvidas nos atendimentos; fortalecer um vínculo de confiança com os pais e/ ou responsáveis para, assim, partilharem da construção de todo trabalho desenvolvido com a criança no atendimento da estimulação precoce.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. A aprendizagem neuropsicomotora. In: PEDRO, Waldir (Org.). Guia prático de neuroeducação. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em estimulação precoce. Revista Educar, n.22. p. 343- 355. Curitiba: 2003. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2185/1837> > Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. UNESCO, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: set.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1995. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134413porb.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução. 4 ed. Elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD. 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.> Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Lei Federal Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado em Diário Oficial da União de 26 de junho de 2014. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 02/2015 – Orientações para a organização do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/nota-tecnica-20-2015> > Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 123 p. il. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/janeiro/13/Diretrizes-de-Estimulacao-Precoce.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. ANAIS DA 4ª CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), v. único, p. 1-58, maio/2016. Disponível em: <<http://dh.sdh.gov.br/download/conferencias/anais/anais.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

CARDOSO, Carolina; FERNANDES, Leandra; PROCÓPIO, Marcos. Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico. *Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, São Cristóvão (SE): v. 17, n.1, p. 166-186 jan. /abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/5964/pdf>>. Acesso em: set. 2019.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

PINTOR, Nelma Alves Marques. COSTA, Valdelúcia Alves. Neurociência e educação: dimensões articuladas no desenvolvimento infantil. In: PEDRO, Waldir (Org.). *Guia prático de neuroeducação*. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro; LIMA, Abegair Farias; RUHOFT, Tatiane. Estimulação Essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4356/2560>>. Acesso em: set. 2019.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA EMERGÊNCIA DE ESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM

Camila Barreto-Silva¹
Dayane Ribeiro dos Santos²
Mirella Joyce Carolino de Castro³
Adelaide de Sousa Oliveira Neta⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as práticas de letramento observadas em uma turma do Infantil IV durante o Estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Para a realização desta pesquisa foram observadas cinco aulas com duração de quatro horas cada uma, a fim de catalogar estratégias e atividades de letramento. Os dados revelaram que atividades com gêneros textuais, gêneros orais e com reconto oral se sobressaíram neste ambiente de aprendizagem. Os resultados apontam que a prática pedagógica da professora contemplava atividades que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil, possibilitando a inserção das crianças em um processo sistemático de letramento a partir de elementos do universo infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Leitura e Escrita, Prática pedagógica, Letramento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo ancora-se na análise das práticas de letramento observadas em uma turma de Infantil IV durante o Estágio supervisionado em Educação Infantil - disciplina do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Nosso interesse partiu da busca de analisar a emergência de estratégias de leitura e de escrita realizadas pelos professores nesse contexto que possibilitasse às crianças pequenas reflexões sobre o sistema de escrita alfabética por meio de práticas de letramento.

Partimos do princípio de que, as habilidades de leitura e de escrita devem ter início na educação infantil por meio da interação das crianças com a linguagem escrita, a partir de práticas lúdicas significativas ancoradas, sobretudo, nos princípios do letramento. Essa

¹Pós-doutoranda CAPES/FUNCAP - UFC. Dra e Ms em Educação (UFC). Especialista em educação inclusiva (Fa7). Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Formadora na área da alfabetização, letramento, Educação Especial e Inclusiva, camilapedagogiaufc@gmail.com;

²Graduanda do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal do Ceará, dayanniribeiro@gmail.com;

³Graduando do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal do Ceará, mirellajoyce.mi@gmail.com;

⁴Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, adelaideoliveira1975@gmail.com.

primeira etapa da escolarização constitui-se como fundamental ao desenvolvimento das múltiplas habilidades nas crianças, dentre elas saber ler e escrever. Essas habilidades manifestam-se nesta etapa de desenvolvimento a partir do contato lúdico com os sons das palavras, identificando e reconhecendo suas unidades sonoras mediante o manuseio de diversos materiais escritos, e também pela mediação da professora ao ler textos. Essas práticas pedagógicas sistemáticas proporcionam a interação das crianças com o mundo letrado.

O letramento, na educação infantil, centra-se nos aspectos sócio-históricos da apropriação do sistema de escrita alfabética. Para Tfouni (1995) os estudos sobre o letramento objetivam investigar não somente aqueles que se apropriaram do sistema alfabético, mas àqueles em processo de aprendizagem e também quem não é alfabetizado, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Diante do exposto, compreendemos que as práticas de letramento devem fazer parte de um repertório didático da educação infantil, visto que esta etapa da educação básica não tem por objetivo institucional alfabetizar seu público. Contudo, tem por princípio apresentar de modo construtivo o sistema de escrita a partir de metodologias significativas capazes de propiciar às crianças o contato sistemático com a leitura e a escrita, realizando relações entre os diferentes gêneros e os portadores de textos. Nesse contexto de educação infantil tais práticas de letramento estão imersas em diferentes ações por meio de diferentes linguagens, sendo oriundas nos momentos de ludicidade.

A ludicidade, como estratégia de desenvolvimento das potencialidades e diferentes habilidades nas crianças pequenas, devem ser planejadas e mediadas pelo professor de forma intencional a fim de provocar neste público a reflexão e a tomada de decisões por meio do brincar, explorando o meio e suas diversas possibilidades de aprendizagem. O professor como mediador das ações pedagógicas e das situações de conflitos em sala possibilita o desenvolvimento e aprendizagem de forma global.

Segundo Luckesi (2002) o conceito de ludicidade amplia-se para além da brincadeira, brinquedo e/ou jogo, pois refere-se a todo ato pleno do ser humano que proporciona sensação de liberdade, provocando no indivíduo, de modo particular, estado de plenitude e entrega total no momento da vivência. Assim, os processos lúdicos variam de pessoa para pessoa, podendo uma determinada vivência ser lúdica para uma pessoa e para outra não, pois quem define se algo é ou não lúdico é o indivíduo que à vivência.

Para Kishimoto (2011), a prática pedagógica dos professores a partir dos recursos lúdicos reúne a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, com o objetivo de alcançar a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelas crianças. Nesse sentido, a autora advoga que ao participar de atividades lúdicas as crianças têm a possibilidade de acessar novos conhecimentos e desenvolver suas habilidades dentro de um contexto inerente à atividade infantil que é o brincar.

As práticas pedagógicas lúdicas, que fazem parte do repertório da educação infantil, possibilitam a interação com o outro, a socialização e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, aspectos importantes para a incorporação de práticas sociais de leitura e de escrita neste contexto.

Desse modo, práticas de letramento na educação infantil, que emergem de um contexto lúdico, devem ser incentivadas neste nível de escolaridade visto que proporcionam às crianças pequenas o contato real com a leitura e com a escrita. Essa possibilidade de ensino orchestra a construção da identidade cidadã, uma vez que as crianças aprenderão o uso dessas habilidades linguísticas para atuarem em sua sociedade grafocêntrica.

Tomando como base os princípios do letramento realizamos uma experiência na disciplina do estágio supervisionado na educação infantil a fim de analisar a emergência de didáticas de leitura e de escrita significativas que provocassem a reflexão acerca do sistema de escrita alfabética neste contexto.

Com base nisso, a presente pesquisa tem por objeto investigar práticas de letramento, analisando as estratégias utilizadas pelos professores para a reflexão do sistema de escrita em uma turma de infantil IV.

A seguir apresentaremos os aportes metodológicos do trâmite a presente investigação e posteriormente a análise dos achados fundamentados pelos autores de referência.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta natureza qualitativa do tipo estudo de caso. A natureza desta pesquisa, segundo Minayo (2001), preocupa-se em estudar fatos da realidade considerando diversos aspectos: crenças, comportamento, ética, interações e etc. Para a

referida autora pesquisas dessa natureza “aprofundam-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p.22).

Compreendemos nossa investigação como estudo de caso por analisarmos as implicações de apenas um só objeto de estudo dentro de um recorte de *locus de pesquisa*, coletando e aprofundando às informações sobre o caso escolhido, tendo a possibilidade de repensar outros contextos a partir dos achados deste recorte (BARRETO-SILVA & OLIVEIRA NETA, 2019).

A pesquisa, objeto de estudo deste artigo, foi realizada em um Centro de Educação Infantil em uma turma do Infantil IV da rede municipal de Fortaleza/CE. Dentre os critérios de escolha para o *locus* da pesquisa estão: adotar a abordagem sociointeracionista e apresentar turmas das etapas finais da educação infantil. Dentre as turmas do referido Centro selecionamos a turma do Infantil IV pela disponibilidade da professora em participar da pesquisa. A fim de preservar a identidade da instituição e das crianças, os nomes citados neste artigo e qualquer outra referência a instituição são fictícios ou foram omitidos usando apenas termos genéricos como professora e criança.

Para a realização da pesquisa observamos cinco aulas com duração de quatro horas, totalizando 20 horas de observação participante. Consideramos que este tipo de instrumento se fez pertinente no presente estudo visto atender as necessidades de coleta de dados da investigação, registrando as estratégias de letramento no contexto da educação em diário de campo.

A seguir apresentaremos os dados catalogados em três grandes categorias, as quais representam três estratégias de letramento que mais se sobressaíram ao longo da observação participante nas atividades realizadas pela professora no contexto da educação infantil.

LETRAMENTO NA ESCOLA

A escola é a instituição que se encarrega de introduzir formalmente o indivíduo no mundo da leitura e da escrita. E, ao entrar na escola, as crianças já dispõem de conhecimento acerca da língua, isso ocorre pelo fato das crianças conviverem em uma sociedade letrada, onde se depara facilmente com a escrita em suas diversas formas (jornais, rótulos, placas e

revistas) e diferentes funções sociais - cartas, bilhetes (SOARES, 2002; TEBEROSKY & COLOMER, 2003; TFOUNI, 2002). Contudo, a escola fundamentada em princípios tradicionais ignora os conhecimentos que os estudantes adquirem nesse contexto e parte do princípio de que o processo de alfabetização inicia-se somente quando ingressam no ensino formal.

Por muitas décadas a escola tradicionalmente buscou desenvolver junto as crianças habilidades perceptivo-motoras. Tais atividades de prontidão consistiam em exercícios de coordenação motora, como o aprendizado do traçado de letras e números. Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 15) tais exercícios eram “pré-requisitos” para o sucesso da alfabetização nas series posteriores à educação infantil.

Ferreiro (2010) afirma que, anterior aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, prevalecia a compreensão de que a criança não apresentava qualquer conhecimento sobre leitura e escrita, por isso o ensino era pautado na repetição, memorização e transmissão de conteúdos dos quais os professores eram o detentor de todo o conhecimento. Nesse contexto de ensino havia uma correlação adultocêntrica entre o processo de alfabetização e o método utilizado. Ainda segundo Ferreiro, “nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre os sistema de escrita alfabética” (2010, p. 32).

Tfouni (2002, p. 18) nos fala que “o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignora-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso”.

Para Soares (2002) o ideal seria ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. O contexto ideal seria aquele que permitisse ao indivíduo compreender que tais habilidades são formas de comunicação e instrumentos de apropriação de outros conhecimentos. A autora ainda assinala que a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas por meio de práticas reais de seus usos na sociedade, como, por exemplo, elaborar um convite para exposição de trabalhos realizados pelas crianças, escrever uma carta solicitando melhorias para seu bairro onde se localiza a escola.

Comprendemos que o processo de alfabetização formal e sistemático, visando o desenvolvimento da fonetização e a culminância de níveis elevados de hipóteses de escritas como a constituição de nível alfabético e o ortográfico não se faz exigência no contexto da

educação infantil. Contudo, essa etapa de escolarização apresenta um papel importante na vida escola das crianças pois deve sistematizar os conhecimentos empíricos junto a interação com a escrita vivenciados no diferentes contextos.

Kleiman (1995) afirma que a escola se preocupa tão somente com uma das formas de letramento: a alfabetização, entendida como a aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos. O que evidencia que a escola ainda não conseguiu estabelecer qual é seu objetivo no processo de ensino da língua. Por essa razão o ensino da leitura e da escrita na escola não possibilita uma aprendizagem significativa para as crianças, nem faz com que ela compreenda a função social da escrita, o que seria importante para que elas incorporem as práticas sociais de leitura e de escrita.

Soares (2003) diz que a perspectiva construtivista alterou a construção da representação da linguagem escrita, pois as crianças passaram a ser vistas como sujeitos capazes de (re)construir sua escrita por meio da interação com os diversos gêneros. Utiliza-os em suas práticas sociais, exercendo, portanto, o papel de sujeito do conhecimento – sujeito cognoscente (SILVA, 2012).

Por conseguinte, o termo letramento surgiu na medida em que a sociedade tornou-se cada vez mais grafocêntrica, tornando o termo alfabetização insuficiente para definir as ações de quem não só aprendia a ler e a escrever, mas incorpora às práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2002). Para Soares (2002, p. 47), letramento diz respeito ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

A leitura e a escrita na educação infantil não se restringem apenas às atividades de pintar, escrever, ler, nomear objetos e a exploração nome próprio. Estas funções estão presentes, mas elas por si mesmas não ensinam o papel social da leitura e da escrita para as crianças. Pois, é preciso que elas saibam a importância de aprender a ler e a escrever e como estas atividades propiciam multiplicidades de saberes. Logo, é por meio de atividades lúdicas que a crianças constroem e produzem cultura e conhecimento. Pesquisadores acerca das Práticas Cotidianas da Educação Infantil, argumenta que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas intencionais voltadas para a experiência [...] diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados as diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009a, p. 8)

Ressaltamos que uma perspectiva de ensino ampla considera a criança como centro do planejamento e capaz de construir seu aprendizado a partir de suas interações com o meio que a cerca. Para Kaercher (2001) o contato da criança com o objeto cultural (a escrita) e seus diversos portadores como o livro, por exemplo, têm grande importância para a sua formação como futuro leitor: “para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura” (KAERCHER, 2001, p. 83).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009b, p. 04), no seu artigo 9º, inciso III, as práticas pedagógicas devem propiciar “às crianças experiências de narrativas, de **apreciação e interação com a linguagem oral e escrita**, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

A educação infantil é o espaço de multiplicidade de aprendizagens e experiências e falar em letramento é remeter perspectivas sociointeracionistas de ensino e de criança. A partir das considerações de Piaget, Vygotsky e Wallon, (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; PINTO, 1992) destaca-se que o desenvolvimento infantil ocorre nas experiências e nas relações sociais entre o sujeito e o mundo exterior, considerando o papel do adulto como fundamental na internalização das experiências da criança.

Essas experiências mostram-se significativas no sentido de promoverem o contato com a língua escrita de maneira natural. O termo letramento refere-se às práticas de leitura e escrita e há atualmente uma ampliação deste termo. Em suma, conceituar letramento, é definir que as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes no processo de ensino de maneira dinâmica (BARBOSA, 2006; BAPTISTA, 2010; SOARES 2002, FREIRE, 2018) e inseri-las na educação infantil é afirmar que se ensina com experiências que são propiciadas pelas as práticas pedagógicas da professora.

Sob o mesmo ponto de vista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresenta o letramento com o objetivo de designar diferentes práticas sociais significativas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, na BNCC o letramento ou multiletramentos é usado para nomear as práticas de letramento digital, matemático, científico e de leitura e escrita, uma vez que: “[...] à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital” que conciliam,

num processo constante de significados “diferentes semioses e linguagens” [...] (BNCC, BRASIL, 2018, p. 240).

Essas práticas se mostram importantes primeiro por que é na educação infantil que a criança tem suas experiências cotidianas referendadas e planejadas intencionalmente para que cada aspecto seja trabalhado de maneira global. De acordo com diferentes pesquisadores (BARBOSA, 2006; BASSEDAS, HUGET, SOLÉ, 2008; BAPTISTA, 2010) essa dinâmica só é possível com a estruturação de currículo que embasam práticas pautadas em diversos eixos principalmente através das interações e da brincadeira, na rotina, no espaço, no tempo e no ambiente. Em consonância Barbosa afirma que o espaço é construído e “[...] se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (BARBOSA, 2006, p. 120).

A educação infantil dentro de uma perspectiva progressista não tem como proposta fundamental alfabetizar as crianças uma vez que essa é primeira etapa da educação tem por objetivo desenvolver a criança em sua integralidade, portanto entende-se que essas crianças estão inseridas dentro de uma cultura letrada e o papel da escola é sistematizar essas práticas de letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de observação a professora desenvolveu diferentes atividades. Dentre essas o uso do reconto oral, uso de música infantil e da produção de gêneros textuais. Estes se destacaram quanto a emergência de estratégias para trabalhar a leitura e a escrita pois, possibilitaram a inserção das crianças em um processo sistemático de letramento a partir de elementos do universo infantil. Organizamos nossos dados, portanto, em três categorias que correspondem às referidas atividades, as quais serão apresentadas separadamente por uma opção didática.

CATEGORIA 1: Reconto

Reconto, segundo Sá (2014), constitui-se na “reconstrução oral de um texto já existente” (SÁ, 2014, *n.p.*). Segundo a autora essa prática requer recontar de modo semelhante

o texto anteriormente lido ou recontar a história assumindo o papel do autor. Implica em respeitar a estrutura e o tema do texto, sua linguagem e as marcas do seu gênero.

O reconto oral, como recurso didático, foi uma atividade bastante presente durante os dias de observação participante em nossa pesquisa. Essa atividade, segundo a professora, fazia parte dos recursos selecionados para o desenvolvimento de um projeto literário na escola.

De acordo com Gambôa (2001):

O trabalho de projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje. (apud FORMOSINHO, 2011. p. 49)

A atividade com reconto ocorreu em diferentes momentos e com diferentes clássicos da literatura infantil, dentre eles a história da Chapeuzinho vermelho.

Para a atividade com a história supracitada, a professora inicialmente leu o livro, e em seguida fez algumas inferências, por exemplo:

porque vocês acham que a chapeuzinho não deve falar com estranhos?; vocês conhecem alguma receita?; já viram suas mães cozinhando?; suas mães já cozinharam biscoitos?; vocês já comeram biscoitos? e quando vocês ficam doentes gostam de comer algo especial? (Fonte: diário de campo).

Por conseguinte, a professora propôs que elas recontassem oralmente a história. O reconto oral das crianças foi registrado em no quadro tendo a professora como escriba, conforme os relatos das crianças.

Posteriormente a professora realizou a leitura do reconto das crianças. Com o auxílio de imagens dos personagens a professora realizou mediação junto às crianças de modo que estas preenchessem oralmente lacunas no enredo citado coletivamente no reconto oral. Em alguns momentos da reescrita do reconto a professora convidou alguns alunos para completar as frases.

De acordo com Freire (2018, p. 225) elaborar atividades junto “[...] com as crianças, a partir do que elas falam, escrevendo no papel, assumindo a função de escriba, ressalta uma importante função social da escrita: o registro das ideias, a lista de materiais, de brinquedos”.

O reconto oral foi uma das atividades que proporcionou o envolvimento das crianças na construção de conceitos sobre o uso da escrita em nossa sociedade. Tal construção

constitui-se como fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita e para a inserção da criança de forma ativa quanto ao aspecto social desta habilidade. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil advoga que atividades desta natureza possibilitam desenvolvimento de aprendizagens específicas pela criança sobre leitura e escrita. O referido documento apresenta um desdobramento sobre esta atividade, a saber:

Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (BRASIL, 2018, p. 49)

A sequência de atividades partindo do reconto oral da história da Chapeuzinho vermelho implica em práticas de letramento com o uso intencional de estratégias de mediação, partindo do contexto das crianças e fomentando as bases para a formação de futuros leitores. Consideramos que o desenvolvimento dessa sequência possibilitou a construção de um ambiente de aprendizagem significativo para as crianças de modo a possibilitar o acesso ao conhecimento quanto a aprendizagem da escrita.

Para Dias (2015, p. 315) “o conto e o reconto de histórias contribuem para o desenvolvimento da memória e da atenção e facilita a apropriação de construções gramaticais”. Logo, a utilização da leitura de histórias com o uso do reconto oral como recurso didático para a educação infantil, proporciona à criança uma familiaridade com a história. A literatura “é a porta de entrada para o mundo letrado” (Corsino, 2005, p. 126).

CATEGORIA 2: gêneros orais - música.

Segundo Rojo (2006) gêneros, sejam textuais ou orais, são formas de como a língua se organiza através de sua natureza. Santos e Mendonça (2007) salientam que:

ações de linguagem se concretizam discursivamente dentro de um gênero de discurso como um processo de decisão. Nas mesmas condições contextuais, para um mesmo referente, os discursos produzidos podem apresentar características diferentes. (SANTOS e MENDONÇA, 2007, p. 39).

Durante nosso estudo o uso de gêneros orais como música (através de cantigas de roda) e parlendas se sobressairam durante a observação participante.

Segundo a professora, em diálogos informais ao longo da observação participante, o uso do gênero oral visa oportunizar aos alunos expressarem-se oralmente e livremente. As atividades com música na sala observada tinham por objetivo possibilitar o acesso a diferentes estilos musicais. Em sala as crianças demonstravam interesse pelo folclore e por seus personagens, portanto as músicas eram cantigas de roda ou parlendas como a música do *lobo mau*, *Fui a Espanha*, *formiga*, *Leozinho*, *Dona aranha*, *Baratinha*, *Bumba meu boi*. Essas músicas eram trabalhadas mediante o professor de música com o uso de violão ou por meio do som/dvd.

Nas atividades a apreensão do gênero estava principalmente na vivência prazerosa da música. As atividades com este gênero estavam presentes em diferentes momentos da rotina do Infantil IV, desde a acolhida até o trabalho direcionado, e em momentos específicos da rotina em que a professora explorava as características desse gênero de diferentes maneiras: por meio da escrita espontânea da música pelas crianças, no qual eles escreviam com desenhos para retratar o que mais gostaram; na roda de conversa quando explorava as partes da música por meio da escrita impressa em cartaz da música; nas cantigas junto com as crianças. Essas estratégias estão de acordo com nosso objetivo por trabalhar com gêneros orais numa intrínseca relação com a escrita e suas respectivas funções na sociedade.

Segundo a BNCC para a Educação Infantil, o professor deve oportunizar as crianças para que elas criem:

[...] com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música”que elas construam habilidades para “reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (BRASIL, 2018, p.47-48)

Portanto, falar de letramento através do gênero oral música é refletir criticamente essa relação entre oral e escrito. Outro destaque é salientado na apropriação desses gêneros respaldada pela BNCC por meio do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que tem em suas sínteses de aprendizagens o objetivo de “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2018, p. 53).

Segundo Marcuschi (2010) e Ferreiro (et al., 2004, 2010) tanto a oralidade como o letramento são práticas sociais que precisam da cultura para dar-lhes significado. Ressaltam

que apesar de historicamente terem sido constituídas como opostas, e/ou que a língua escrita sobrepõe-se a língua oral, afirmam que essas concepções dicotômicas não compreendem a complexidade da relação desses fenômenos. Salientam que ambas se constroem através das interações e relacionam-se num contínuo que perpassa-se tais concepções: “as relações entre fala e escrita não são óbvias e nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no contínuo que se manifesta entre duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2010 p. 34). Essa relação foi vista em algumas das atividades observadas em nosso estudo quando a professora, após a exploração da música, instigava a escrita espontânea.

Segundo Silva (2012, p. 57) quando oportunizamos aos alunos atividades “de produção textual, os levamos a refletirem e a levantarem hipóteses sobre o que está escrito nos diferentes tipos de textos; mas lembramos que essas atividades devem ter significados para os alunos para que essas deixem de ser interpretadas como um”, apenas como instrumento para a avaliação. Ainda segundo a autora, para que isso não ocorra o professor deve desenvolver estratégias didáticas que auxiliem os alunos quanto à funcionalidade dos textos (orais e escritos) utilizando, por exemplo os diferentes gêneros

CATEGORIA 3: gêneros textuais - convite.

Salientamos que os gêneros foram apresentados em categorias distintas apenas para fins de análise, uma vez que corroboramos com a perspectiva de Marcuschi, Ferreiro e Rojo sobre a relação de interdependência entre artefato oral e artefato escrito. Ambas são inerentes uma a outra e estão num complexo de interligamento de correspondência, e suas concepções são perpetuados necessitando de uma visão analítico-crítica para perpassá-las, e não reduzi-las a perspectivas dicotômicas de entendimento da língua oral e escrita.

Segundo a BNCC deve ser oportunizado a criança “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”. (BRASIL, 2018, p. 49). Este objetivo de aprendizagem resume a prática pedagógica desta terceira categoria, gêneros textuais - convite.

Uma prática comum na sala observada era comemorar os aniversariantes do mês oferecendo uma festa coletiva com outras turmas, propiciando a participação da família nesse momento. O gênero convite era trabalhado por meio da escrita espontânea no Infantil IV.

Para a realização da festividade acima a professora solicitava às crianças que escrevessem no convite, para os aniversariantes do mês, inserindo remetente e destinatário bem como o que desejava ao aniversariante. Apesar de explicitarem tais aspectos que constituem a estrutura do gênero, consideramos que, mediante a diversidade de ritmos de aprendizagem e as formas como as crianças as aprendem e apreendem os conhecimentos no ambiente escolar, seria importante a professora ter oferecido modelos de convites com suas variadas estruturas.

A escrita espontânea das crianças era basicamente garatujas e letras do repertório mnemônico. Na escrita do nome próprio era com o apoio de tarjetas (para aquelas que solicitavam). Depois a professora indagava o que eles escreveram e estimulava a leitura das suas produções.

Em consonância a essa perspectiva utilizamos o termo letramento para designar as práticas sociais de leitura e escrita, das diferentes formas de usos e sua importância para uma aprendizagem significativa. Logo, essa prática de letramento possibilita que as crianças recriem suas experiências e atribuam significado particular ao se sentirem valorizadas construindo uma imagem positiva de si, e apreendendo suas funções e sua importância.

Para Azevedo e Tardelli (2004, p. 45 apud SILVA, 2012, p. 57), a produção textual no ambiente escolar se constitui como uma “atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo”.

Acreditamos que trabalhar com gêneros representa um salto qualitativo nas atividades de produção escrita de todos os alunos, mas devemos ter o cuidado de como abordar esse tema sem trazer prejuízos à aprendizagem de nossos alunos, pois é importante que essas atividades não se restrinjam à “decoreba” das estruturas que cada gênero possui; que essas atividades não se limitem apenas à “dissecação” conceitual que muitas gramáticas trazem. Essas atividades devem ser interativas, práticas, divertidas, coletivas, e, sobretudo, que cada aluno possa exercer a função de protagonista de sua aprendizagem (SILVA, 2012, 2016).

ALGUNS PONTOS À CONSIDERARMOS

Considerando a importância do letramento para o desenvolvimento pleno da criança, o presente trabalho refletiu as práticas de letramento observadas em uma turma de Infantil IV, composta por crianças com idade de 4 anos, durante a primeira etapa do Estágio em Educação Infantil, disciplina do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

A partir de nossas observações inferimos que as práticas pedagógicas da professora corroboram com a concepção sobre Letramento na Educação Infantil apresentada por diferentes autores como Baptista (2010) ao defender práticas que propiciem experiências significativas que partam dos interesses das crianças, sem negar-lhes nenhum de seus direitos.

Como explicitamos em nossos resultados, a professora observada não só tem uma prática que dialoga com as teorias que concebem a criança em sua integralidade como propicia experiências que favorecem o desenvolvimento dos diversos aspectos envolvidos no seu processo de aprendizagem. A prática pedagógica desenvolvida pela professora contempla a promoção do pleno desenvolvimento respeitando e valorizando as crianças como sujeitos de direitos, históricos e culturais, por meio de diferentes atividades, como o uso do reconto oral, da música infantil e da produção de gêneros textuais.

Os elementos observados na prática pedagógica de professora, também apresentam consonância com o trabalho proposto pelos os campos de experiência descritos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Os campos de experiências estão em constante diálogo entre si como, por exemplo, uma atividade que tem como objetivo desenvolver a motricidade, desenvolve outros aspectos, como a linguagem escrita e a matemática, ou seja, tais atividades são intrínsecas umas nas outras.

Nessa perspectiva, apontamos a necessidade de uma formação teoricamente sólida dos professores que possibilitem compreender que, a leitura e a escrita na educação infantil não se restringem apenas às atividades de pintar, escrever, ler, nomear objetos e a exploração nome próprio. Estas funções estão presentes, mas elas por si mesmas não ensinam o papel social da leitura e da escrita para as crianças. Pois, é preciso que elas saibam a importância de aprender

a ler e a escrever e como estas atividades propiciam multiplicidades de saberes. Logo, é por meio de atividades lúdicas que a criança constroem e produzem cultura e conhecimento.

Ressaltamos que uma perspectiva de ensino ampla considera a criança como centro do planejamento e capaz de construir seu aprendizado a partir de suas interações com o meio que a cerca. Para Kaercher (2001) o contato da criança com o objeto, o livro, por exemplo, tem grande importância para a sua formação como futuro leitor.

Assim consideramos que as práticas de leitura e escrita são de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, visto que o Letramento é indissociável de seu aspecto social e através das experiências as crianças vão construindo uma identidade autônoma e crítica perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Claudinéia B., e TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula.** In: Aprender e ensinar com textos de alunos. CHIAPPINI, Lígia. GERALDI, João Wanderley e CITELLI, Beatriz (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004, p. 25 – 47.

BAPTISTA, M. C. **A Linguagem escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância.** In: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO-SILVA, Camila e OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **Educação Especial e Formação de Professores: A implicação da mediação para a autonomia de alunos com deficiência intelectual.** In: Anais do XIX Endipe – ISSN: 25958852, bianual, v 1, nº 40, Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <<http://www.xixendipe.ufba.br/>>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 de jul. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dez. de 2009b, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de jul. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **A pedagogia como prática teórica**. In: MEC/SEB/UFRGS. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009a.

CORSINO, Patrícia. **Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**: das políticas à sala de aula. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, Caxambu, 2005.

DIAS, Isabel Simões. **O conto e o reconto na promoção da oralidade**: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal) Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 6, nº 2, p. 314-326, jul.-dez. de 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

FERREIRO, E. et al. **Relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez editora, 2010.

FREIRE, Diana Isis Albuquerque Arraes. **Letramento na Educação Infantil**: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza – UFC, 2018. 282f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

GAMBÔA, Rosário. Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projetos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001. p. 49-81.

KAERCHER, Gládis E. **E Por Falar em Literatura...** In: Educação Infantil: para que te quero? / organizado por Carmem Maria Graidy e Gládis Elise P. da Silva Kaercher. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Jogos, Brinquedos e a Educação** (Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. [S.l: s.n.], 1992.

LUCKESI, C. C.. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna, Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, pág. 22 a 60. Educação e Ludicidade. Ensaios, Salvador, Bahia, n.02, p. 22-60, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita:** mitos e perspectivas – caderno do professor Belo Horizonte: Ceale- (Coleção Alfabetização e Letramento), 2006. 60p. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Reconto.** In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em: 2 de ago. de 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC – Ministério da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2959>>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

SILVA, Camila Barreto. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2012.

SILVA, Camila Barreto. **Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula:** a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual. 2016. 339f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2959>>. Acesso em 26 de jul. de 2019.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a ressignificação do conceito. In: Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul., 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Vedriani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**, 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, Editora Ltda, 1998.

PRINCIPAIS DIFICULDADES RELATADAS POR DISCENTES SOBRE A ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Luana Rafaela da Silva Costa¹
Wanessa Mayara da Silva²

RESUMO

Nossa pesquisa surgiu diante da observação de um considerável atraso na conclusão do curso por muitos discentes, justificado principalmente pela dificuldade na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, no curso de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Com isso, aplicamos um questionário eletrônico a 27 discentes concluintes que apresentaram o trabalho no semestre de 2019.1. Assumimos como caminho metodológico a abordagem qualitativa. Dentre os resultados, os discentes descrevem a importância da proximidade com o orientador, admirados por suas posturas nas aulas ministradas e/ou pelo interesse em relação à linha de pesquisa. Outro fator apresentado, foi que mesmo havendo um recorrente sentimento negativo em relação a construção do trabalho, as principais dificuldades foram pautadas na estruturação desse, a falta do hábito de ler e escrever e principalmente a escolha e mudança do tema pesquisado foram fatores problematizadores.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso, Educação, Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

Em alguns cursos superiores ainda é requisito obrigatório para obtenção do título de graduado a produção e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, também nomeada monografia. O TCC visa proporcionar um amadurecimento da escrita científica com foco a despertar nos discentes a perspectiva de um docente que além de auxiliar os alunos na construção de seus conhecimentos sejam pesquisadores.

Os cursos de Licenciatura em Matemática são regidos pelas normas do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES 1.302/2001). Com isso, os conteúdos curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática devem incluir conteúdos matemáticos presentes na educação básica, conteúdos de áreas afins à Matemática, bem como conteúdo da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática, bem como Diretrizes Nacionais para a Educação básica.

Ainda segundo esse regimento é necessário para concluir o curso uma determinada carga horária complementar constituída de componentes de natureza científico-cultural, de

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, lr.luanarafacla@gmail.com;

² Graduanda pelo Curso de Matemática-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, wanessa.mayara12@gmail.com;

formação pedagógica e atividades complementares. As atividades complementares são caracterizadas em atividades de pesquisa, extensão e ensino, conforme resolução 06/2005 do CCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão); participação em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas, científicas e culturais, conforme previsto no regimento interno das atividades complementares para a Matemática - Licenciatura.

Tomamos como campo de estudo o curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, que tem como objetivo formar professores de Matemática para atuar na Educação Básica e por termos sido parte discentes desse curso, que visa preparar para o exercício crítico e competente da docência, de modo a atender as especificidades dos alunos a que se destina contribuir para a melhoria do ensino de Matemática neste nível da escolaridade. O curso compõe uma carga horária de 3.150 horas, dessa carga horária o discente deverá apresentar no mínimo 50h nas modalidades de ensino, 50h de pesquisa e 50h extensão. Essas exigências visam oferecer o contato aos mais diversos componentes curriculares considerados importantes para o aprimoramento da função do futuro docente.

De acordo com a ementa curricular do curso, estruturado em nove períodos, os discentes passam a ter contato com a pesquisa a partir dos três últimos períodos com as respectivas disciplinas, Metodologia da Pesquisa Educacional (MPE), Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC 1) e Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC 2). Em MPE é exigido um pré-projeto de pesquisa apresentando um esboço inicial e cronograma de execução, seria uma preparação para o TCC. Como é possível observar, há uma preparação prévia dos alunos até a escrita final. Entretanto é facilmente observado o atraso da conclusão do curso, por diversos fatores, inclusive pela dificuldade na produção do trabalho de conclusão de curso na disciplina de TCC II alegado por muitos discentes.

O TCC precisa delinear-se a partir de um problema de pesquisa na tentativa de respondê-la ou ao menos tangenciá-la. Dessa forma, a escrita do mesmo necessita ser levada com seriedade, não simplesmente à associação de um trabalho que seja atribuído um sentido de carta de alforria, que viabiliza a liberdade do curso e a permissão de exercer a atividade docente. Nesse sentido, o TCC precisa ser visto como algo que proporcione entendimento e reflexão de situações presentes no ambiente de trabalho.

Todavia, para alguns discentes o TCC é considerado a primeira produção científica, ou uma das poucas, tornando-se um obstáculo. Muitos são os relatos sobre a dificuldade dessa produção, sentimentos negativos compartilhados por grande parte dos discentes, passando

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

acreditar que é impossível a conclusão desse trabalho, postergando ainda mais sua conclusão no curso, compartilhando esse sentimento com muitos outros discentes na mesma situação. É diante dessas inquietações que essa pesquisa buscou investigar os principais desafios desses discentes na produção desse trabalho final. Norteadas diante da pergunta: Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes do curso de Matemática-Licenciatura na elaboração do TCC? Tomamos como participantes os concluintes do período 2019.1 do curso após terem apresentados seus trabalhos e mostrados disponíveis em participar da pesquisa.

DIFICULDADES NA ESCRITA ACADÊMICA

O TCC é uma atividade curricular obrigatória, inclusive é preciso seguir as exigências e diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o objetivo do trabalho é despertar o pensamento crítico, identificar problemas e causas, bem como dissertar sobre suas concepções, incitando o interesse pelo debate e posteriormente a sequência nos estudos e o ingresso em outros cursos, até mesmo na pós-graduação se assim desejarem.

A habilidade com pesquisas, o acesso a publicações acadêmicas sobre o tema, o domínio das normas técnicas e até mesmo a comunicação com a figura do orientador ou orientadora vão colaborando para a formação da imagem “desse gigante”, que chamamos de TCC. E, vez por outra, essas dificuldades se transformam em “longos braços [...] de quase duas léguas”, que atemorizam e afastam o aluno ou aluna de seu objetivo: a escrita e a apresentação de um bom trabalho final (LIMA, 2017, p. 1).

Antunes et al (2011) cita alguns aspectos técnicos e operacionais em sua pesquisa sobre a dificuldade na elaboração do trabalho de conclusão em um curso a distância. Aspectos ligados a formação básica dos autores e suas práticas de leitura e escrita, dificuldades em escrever suas ideias, limitação em redigir textos de acordo com o modelo de redação científica, além dos obstáculos para compreender e aplicar as normas técnicas da ABNT, inclusive falta de conhecimento sobre técnicas de pesquisa e metodologia. Os autores também apresentaram problemas subjetivos, quanto a dificuldade em administrar o tempo, onde seus participantes alegaram sobrecarga de trabalho, tornando difícil conciliar atividades profissionais e pessoais e atender os prazos estabelecidos pelas instituições de ensino.

A elaboração do TCC contribui para a formação docente permitindo o amadurecimento de pesquisas e trabalhos científicos. Freitas et al (2013) reforça “o tempo para a realização do TCC, uma vez que a vida acadêmica exige do estudante outras atividades; a construção do referencial teórico, bem como a pesquisa bibliográfica;

dificuldades relacionadas a metodologias científica” (FREITAS et al, 2013, p. 1). Além disso, os discentes sentem dificuldades de conciliar as demandas da universidade com as fora dela.

De acordo com Carboni e Nogueira (2004) outros fatores que podem dificultar o processo de produção do TCC é a procura de um professor para ser o orientador, a relação professor-aluno (orientador e orientando), a impossibilidade de fazer em dupla, a desmotivação (angústia). “A realização do TCC traz sentimentos de preocupação, ansiedade, angústia, nervosismo, medo de não conseguir concluí-lo, preocupação com os prazos e ainda em fazê-lo corretamente” (MERG, 2012, p. 62).

Para mais, ao lançar a proposta de orientação ao docente, ele pode aceitar, mesmo estando envolvido em diversas atividades (cargo horária excessiva de trabalhos, diversas atividades como voluntários, projetos, vários orientandos), assim, pode ocasionar uma demora dos retornos, uma quebra na comunicação entre orientador e o orientando (MERG, 2012). Outro fator é quando a escolha do tema não coincide com as linhas de pesquisa do orientador, mas que é desejo do aluno, tornando-se dessa forma um desafio para ambos.

Outra perspectiva adotada é que muitos sujeitos optam por cursos na área das ciências exatas para “fugir” das ciências humanas, que exige uma demanda bem maior de leituras e produções de textos científicos. Entretanto, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Matemática-Licenciatura da UFPE-CAA, a grade curricular desde o primeiro período que apresenta disciplinas que promovem leituras e debates, podendo solicitar escritas e submissões de artigos científicos, resumos, relatórios entre outros, como instrumentos de avaliação. Ainda assim existe um paradigma marcante em que reforçam a concepção de que vários alunos seguem com o curso carregando o preconceito de que alunos de exatas não têm afinidade com a escrita, justificando-se serem bons em situações que envolvem números. Fatores que corroboram com a recusa e atraso na produção do TCC.

Por conseguinte, Morás, Soares e Morás (2014, p. 7) afirmam que “A pesquisa científica também é considerada um meio para obter conhecimento, realizar novas descobertas e compreender determinados fenômenos.” Bem como, “A prática da escrita e leitura favorece, também, as aprendizagens profissionais, tanto para os professores em formação inicial ou já em exercício da docência quanto aos formadores” (CABRAL; CASTRO, 2018, p. 672).

Assim, mesmo diante das dificuldades que os discentes podem vir a enfrentar no universo acadêmico em relação à pesquisa científica, temos que ela contribui para o aperfeiçoamento do docente, permitindo a inclusão de novos conhecimentos para sua atuação, por meio de novas pesquisas, driblando o distanciamento existente entre a teoria e a prática docente, dentro do curso de matemática, tendo em vista, que os licenciandos em Matemática

estão sendo formados para o ofício na Educação Básica, então, os mesmos precisam realizar investigações, experimentar e/ou criar metodologias e recursos diferenciados, em prol de perceber a veracidade deles para o Ensino e Aprendizagem de Matemática (MORÁS; SOARES; MORÁS, 2014).

Através de pesquisas científicas os licenciandos podem formular novos métodos, recursos didáticos que auxiliem o Ensino e Aprendizagem, para o melhoramento da relação docente-discente, para o amadurecimento e desenvolvimento profissional, para tornar-se um docente com uma diversidade de conhecimentos relacionados a sua área de ensino, e assim, ter maiores informações e segurança para auxiliar os alunos na construção de seus conhecimentos, que nessa conjuntura, destaca-se, os conhecimentos matemáticos (MORÁS; SOARES; MORÁS, 2014).

Com isso, os discentes além de serem professores de matemática, precisam ser pesquisadores, suas pesquisas podem tornar-se guias para sua prática docente, uma preparação para atuação, explorando metodologias, conteúdos, e adequando as suas turmas diante das heterogeneidades dos seus alunos diante da forma de aprender (GALLO, 2012). Fiorentini e Oliveira (2009) descrevem que os cursos de licenciatura de modo geral não são exclusivamente focados em matemática, o currículo compreende a formação do educador matemático, através de disciplinas específicas, metodologias de ensino, formação didático-pedagógico, estágios supervisionados, teoria e prática docente.

Ainda segundo Fiorentini e Oliveira (2009) há três concepções e interpretações, entre uma multiplicidade do que seria essa prática do educador matemático, que mostra certo impacto na organização de formação e aprendizagem profissional, são elas: a primeira perspectiva parte de que aprendemos ensinar, ensinando, ou seja, em movimentos com a prática docente; a segunda reflete a prática de ensino da matemática como campo de aplicação dos conhecimentos produzidos em pesquisas acadêmicas, isto é, os envolvimento da prática com a teoria por meio de pesquisas científica; e por último, a prática pedagógica matemática vista como prática social, que se constitui entre as relações complexas e saberes, que não vistos como sólidos, em que constantemente necessitam ser investigados e alterados.

Diante do exposto, o licenciando em matemática precisa compreender a amplitude de sua formação, que não se limita apenas em aprender a calcular, mas uma constante investigação e planejamento em busca de possibilitar ao aluno a produção de seus conhecimentos matemáticos, dispondo de ferramentas didáticas que auxiliem nesse processo. Nesse sentido, as pesquisas e os trabalhos científicos não podem ser vistos apenas como produção, mas como intercâmbio de informações, vivências e experiências. O interesse de

cada pesquisa emergirá das inquietações subjetivas do profissional durante o processo de ensino ou durante a graduação, em experiências da docência na Educação Básica e/ou relevância social acadêmica, escolar.

Em síntese, ainda que a escrita desse trabalho ou de outros trabalhos acadêmicos possam originar sensações desconfortáveis, ao conseguir finalizá-lo produz sentimentos de liberdade por considerar a persistência diante de tantos empecilhos. Como afirma (MERC, 2012, p. 62), “[...] sentimento de liberdade e conquista depois de vencida esta etapa e realização de mais um objetivo de vida.” Excelente oportunidade de aprender a realizar pesquisas outras em consonância a construção do conhecimento científico, após familiarizar-se com as exigências técnicas (CARBONI; NOGUEIRA, 2004).

METODOLOGIA

Assumimos uma investigação qualitativa por oportunizar fornecer diversas “significações” dos participantes em busca de compreender o problema de maneira geral, mas sem excluir as demandas subjetivas, investigando as reações e percepções de mundo e da sociedade acadêmica. Esse tipo de abordagem o processo é mais importante do que o produto, pois mesmo que sejam apresentáveis números durante a descrição dos dados, os pesquisadores não estão preocupados com os valores meramente estatísticos (OLIVEIRA, 2011).

Para a produção de dados foi utilizado como recurso didático um formulário eletrônico (quadro 1), que segundo Zanini (2007) é uma ferramenta que apresenta facilidade na busca de dados e distribuição rápida e acessível. O formulário foi desenvolvido na plataforma do Google Drive, tendo em vista que o mesmo abriga o Google Forms, possibilitando-nos, substituir os instrumentos de produções de dados por meio de papéis, para utilizarmos de formulários eletrônicos, os quais permitem tais produções de forma rápida e melhor alcance dos licenciandos, além de proporcionar uma organização de dados que permite melhores condições de análises descritivas e estatísticas (MATHIAS; SAKAI, 2012).

Nosso formulário foi composto com por sete perguntas, seis discursivas e uma objetiva, objetivando investigar os principais desafios de vinte e sete discentes que se mostraram disponíveis em participar da pesquisa, todos concluintes do Curso de Matemática-Licenciatura da UFPE-CAA após finalizarem o TCC. Respeitamos os critérios éticos da pesquisa, garantindo o anonimato e com a intenção de retornar à instituição, apresentando

algumas considerações a fim de melhorar a experiência de outros docentes com a produção de um trabalho tão importante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reunimos as convergências e divergências presentes nas respostas dos 27 discentes, na busca de percorremos pelos desafios que eles enfrentaram na produção do TCC. Dessa amostra, 74,1% é do sexo feminino, por conseguinte, 25,9% do sexo masculino, com idade média de aproximadamente 25 anos. De acordo com a tabela 1, as maiorias dos discentes ingressaram no curso de Matemática-Licenciatura no ano de 2014.

Tabela 1 Quantidade de discentes por semestre

Ano de ingresso (semestre)		Nº de discentes por semestre		Total
2012.1	2012.2	4	3	7
2013.1	2013.2	5	1	6
2014.1	2014.2	3	5	8
2015.1	2015.2	5	1	6
				27

Fonte: Os autores (2019)

Desses discentes, 21 são ingressantes dos semestres 2012.1 até 2014.2 excedendo assim os 09 semestres previstos para a conclusão do curso. Entretanto 4 desses estenderam a conclusão ao período máximo que o curso possibilita, com risco de jubramento (desligamento da Universidade de alunos que ultrapassarem o prazo máximo de tempo para a conclusão de seu curso). A conclusão do curso desses licenciando dependia totalmente da apresentação do trabalho, tornando ainda mais tenso sua produção, designada como tudo ou nada. Considerando isso, buscamos identificar especificamente desses fatores em comum, dois definiram o tema em MPE e dois em TCC II, entretanto, três desses quatros, tinham pouca noção ou noção alguma sobre o que se tratava a disciplina de MPE.

Considerando o número total de alunos, que não conseguiram concluir no tempo mínimo, há uma recorrência de 48,14% de definição do tema em MPE, 14,82% definiram antes de MPE, 29,64% em TCC 2 e 7,4% definiram o tema em TCC I. Logo não necessariamente há uma continuidade na escrita do trabalho ao longo dos semestres.

O objetivo da disciplina de MPE é preparar os estudantes para discutir a relação entre pesquisa e atuação do professor na educação básica encaminhando-os para a escrita científica.

Mediante isto, tivemos a primeira pergunta: “Que ideia você tinha a respeito de fazer pesquisa antes de cursar a disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional (MPE)?”.

- 29,6% dos discentes disseram que não tinha nenhuma ideia até cursar MPE.
- 37,1% dos discentes tinham percepções lacônicas sobre pesquisas acadêmicas, como mostra as seguintes respostas: *“Ideia muito vaga. Não sabia o passo a passo de uma pesquisa”*. *“Tinha uma ideia superficial por já ter feito alguns artigos”*. Desse percentual, 22,2% trouxeram a importância da disciplina de MPE para o delineamento dos caminhos a percorrer na elaboração do TCC, como demonstra alguns recortes: *“Eu tinha uma pequena ideia de pesquisa, [...], MPE me ajudou bastante para conseguir ter noção de como seria um direcionamento de uma pesquisa.”*. *“[...] a construção em si apenas com a disciplina de MPE foi possível entender com se dá a pesquisa.”*. Não apenas a disciplina, mas outras experiências com pesquisa foram identificadas, participação em projetos, escrita de artigos entre outros. Demonstrando a relevância do tripé ensino, pesquisa e extensão promovido pela universidade. *“Já havia feito alguns artigos então acreditava que seguiria os mesmos caminhos de um artigo acadêmico”*. *“Já tinha noção de pesquisa pois participei de um projeto de pesquisa a respeito da Álgebra nos primeiros semestres”*.
- 33,3% expuseram comentários de colegas que passaram pela disciplina de TCC, compartilhando um sentimento negativo e de dificuldade em relação ao trabalho, como algo complexo, difícil, como trazido nas seguintes respostas: *“Algo distante do real, mas não tão distante assim. Tinha um pouco de noção, mas bem pouco, algo que se tornou insignificante diante de tudo o que deve ser feito.”*. *“Tinha receio, até então não tinha feito”*. *“Que era um trabalho quase que impossível de se fazer”*. *“Que era muito complexo e que ia exigir muita a horas de dedicação da minha vida”*. *“Que seria algo muito complicado devido a comentários ouvidos de colegas”*.

Segundo as respostas, muitos comentários negativos atravessam a graduação sobre o TCC, tornando um sentimento compartilhado por muitos antes mesmo de tentarem. Nesse sentido fizemos a seguinte pergunta: “Quais foram os discursos que mais ouviu em sua graduação em relação ao trabalho acadêmico?”

Estabelecemos três categorias, a palavra difícil e complicada foi bastante frequente nas respostas, somando um percentual de 66,66%. O que nos chamou atenção, foi o fato da consideração do trabalho ser considerado um grande terror na vida do licenciando, representando um percentual de 14,81%, como a tabela apresenta abaixo. Há uma concentração muito grande sobre a dificuldade e o medo, mesmo diante das disciplinas

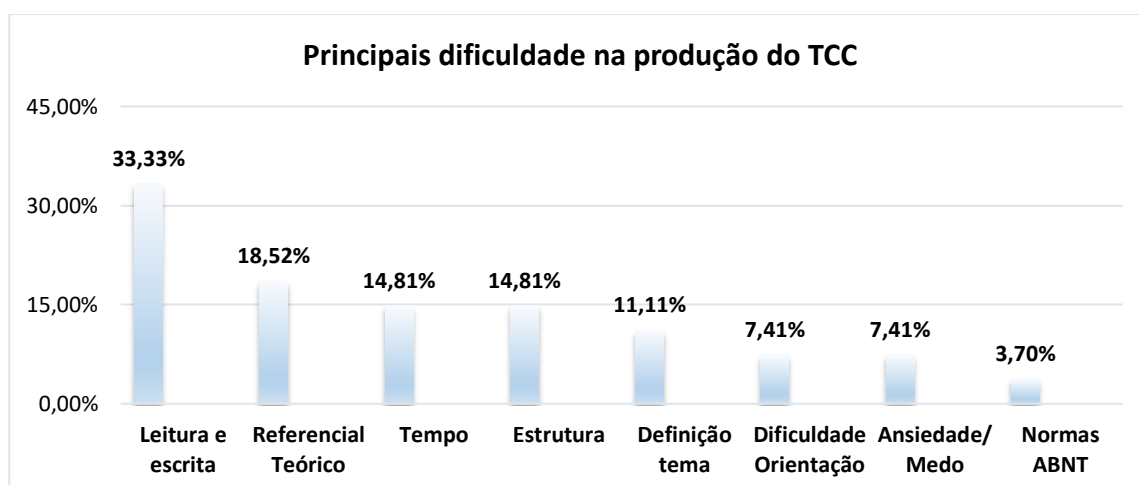
preparatórias, da escolha do tema ser livre, o que nos levou imediatamente a investigar as principais dificuldades na elaboração desse trabalho.

Tabela 3 Influências discursivas sobre o TCC

Categoria	Respostas frequentes	Percentual %
1. Complicado/Difícil/Obstáculo	<p>“Que era muito difícil o que gerou muita insegurança.”</p> <p>“Que seria o momento mais difícil da graduação.”</p> <p>“[...] que nem todo mundo consegue. Que é a pior parte do curso.”</p> <p>“O maior obstáculo do curso.”</p> <p>“Que é a parte mais difícil da faculdade, que tinha que fazer com antecedência, que mesmo estando nos primeiros períodos já devíamos pensar no tema...”</p>	66,66%
2. Terror/Medo	<p>“Terror da vida do licenciando.”</p> <p>“Que era coisa de outro mundo.”</p> <p>“Discursos de medo e tensão em relação ao mesmo.”</p>	14,81%
3. Cansativo/Trabalhoso	<p>“Que é cansativo e trabalhoso”</p> <p>“O grande problema é usar a ABNT, formatação de texto é horrível, e que iria ficar muitas noites sem dormir.”</p> <p>“Não é fácil, porém não é impossível, em relação aos professores ouvia sobre a importância da organização, quanto aos alunos ouvia sobre o fato de não deixar pra última hora, em resumo "organização".</p>	18,53%

Fonte: Os autores (2019)

Gráfico 1 Principais dificuldade na produção do TCC



Fonte: Os autores (2019)

Faz-se necessário esclarecer que o percentual total ultrapassa os 100% devido à possibilidade de o participante apresentar mais de uma justificativa. As principais dificuldades relatadas na escrita do TCC, foram a falta do hábito de ler e escrever, seguido da construção

do referencial teórico, consideramos que estejam relacionados, devido o referencial teórico, que segundo Ramos (2011) “[...] a busca de tais fontes, documentais ou bibliográficas, constituirá a base teórica necessária para o desenvolvimento do trabalho” (RAMOS, 2011, p. 34).

A estrutura em geral, com quase 15% (14,81%), apresentou dificuldades na construção do questionário, análise dos dados e resumo, seguido da definição do tema. Ou seja, a maior dificuldade está na estruturação geral do trabalho, apresentando ainda que em menores percentuais, normas ABNT, dificuldade em marcar orientações, bem como demora no retorno das correções. A administração do tempo apresenta um percentual considerável (14,81%), visto as demandas da vida cotidiana. Felizmente, em menores índices apareceram (7,41%) ansiedade e medo, representando dois alunos, que por mais que sejam índices inferiores aos outros também merecem atenção.

Perceba que as dificuldades são em grande percentual estrutural, leitura e escrita, fundamentação teórica e instrumentos metodológicos. Sobre sentimentos de medo e ansiedade obtivemos um menor percentual, o que nos leva a considerar que os comentários acerca do TCC como “*grande terror*”, “*coisa de outro mundo*” etc., tomam pequenas proporções devido à grande possibilidade de resolução. Promover hábitos de leitura, participações em projetos, considerar a disciplina MPE um ponta pé para a construção do trabalho, bem como organizar o tempo são requisitos fundamentais para não se associar aos discursos temíveis em relação à monografia.

Silva (1998, p.123) afirma que “professores, independentemente da disciplina, são também professores de leitura. Essa ideia, parte do pressuposto de que todas as disciplinas escolares são suportadas na linguagem, portanto, o processo de ensino-aprendizagem é indissociável de textos escritos.” Por isso, faz-se tão importante que os professores desenvolvam o hábito de ler e escrever.

Na escolha do orientador os discentes carregam alguns critérios, sejam envoltas de laços de proximidade, admiração ou pela área de pesquisa e pela postura profissional dos professores. Entretanto, segundo Vianna e Veiga (2010) a dedicação é uma via de mão dupla, isto é, ambos precisam se dedicar, os quais precisam organizar o tempo, interesses, ideias, correspondências, exigindo de diálogos, dedicação, organização e satisfação. Disso surge à emergência da autoavaliação, se estão exercendo os papéis com responsabilidade. À vista disso, muitas dificuldades são apresentáveis com relação a orientação e envolvimento do orientador com o orientando, vice-versa.

Em resposta à pergunta: “Quais requisitos você levou em consideração na escolha da pessoa para lhe orientar no TCC?”.

Todas as perguntas são convergentes, por vezes apresentam a postura profissional como responsabilidade, organização, exigência, atenção, companheirismo e empatia durante as disciplinas lecionadas pelos professores. Bem como a linha de pesquisa desses professores, além da indicação de professores por meio do docente que leciona a disciplina de TCC. Não houve relatos de troca de orientadores ao avançar das disciplinas, o que nos leva a acreditar que os orientadores permanecem os mesmos até a conclusão do trabalho.

“Pela organização e o compromisso em uma disciplina que a conheci”.

“Se mostrar disponível a tirar todas as dúvidas que venha surgir, gostar de fazer cobrança e ter prazo para entrega das partes dos trabalhos que eram combinadas nas orientações.”.

“Foi o fato de ter pagado cadeiras anteriormente, e sentir um acolhimento da professora.”

“A Teoria pela qual me encantei e que desejava então trabalhar, bem como a aproximação com a professora que foi adquirida durante o Curso de Matemática através das componentes curriculares, projetos e eventos.”.

“A escolha da pessoa, aconteceu devido a indicação da professora de TCC1.”

A pergunta “O que fez você definir seu tema de TCC?”. Esteve relacionada a pergunta sobre o orientador, tornou-se uma pergunta complementar a anterior. Percebe-se que essa pergunta é complementar a anterior, implicando uma na outra.

Tomando que alguns apresentaram mais de um critério, excedendo dessa maneira a porcentagem. 44,9% Despertaram interesse pelo tema a partir de algumas disciplinas, movidos por inquietações, curiosidades advindas tanto da graduação como aliadas a vivência escolar, enquanto docente.

Seguido do percentual de 33,8% justificadas conforme as suas experiências na graduação, em disciplinas, projetos de pesquisas, diálogos com colegas.

Já 25,6% escolheram o tema através das suas experiências na prática docente. Assim, os discentes foram levados a pesquisar temas voltados as suas vivências em sala de aula, enquanto professores de Ensino Regular e/ou de reforço.

14,8% escolheram o tema pelo gosto e pela facilidade de debater o tema.

7,4% levaram em consideração as dicas do orientador, refletindo-nos que primeiro escolheu o tema a partir do orientador.

7,4% foram conduzidos a escolher o tema através da realização de pesquisas.

3,7% (01 discente) foi instigado a pesquisar algo que sentiu falta no curso, conforme mostra a resposta: *“Falta de determinada coisa no curso.”.*

A questão da escolha sempre está relacionada com o outro, seja a partir de debates, seja no ato de ensinar. São derivadas a partir do envolvimento na busca por resolver algum problema ou aprofundar sua compreensão em determinada área para resolução de algo considerado um problema no ensino e na aprendizagem. A intenção é relatada em prol de promover a qualidade do ensino, por meio de métodos, experimentações de metodologias, recursos didáticos, entre outros.

Prosseguindo com a descrição de dados, dessa vez, na intenção de apresentar algumas considerações acerca do TCC para os que ainda irão produzi-lo, pois como visto vários discursos atravessam a graduação de que elaborar um TCC é muito difícil, impossível, complexo, algo fora do real, assim, perguntamos: “Qual mensagem você deixaria para os/as que começarão a elaborar o TCC?”. Organizamos as respostas em categorizações, as respostas de alguns apresentaram mais uma categoria, excedendo assim o percentual, como apresenta o quadro a seguir:

Tabela 4 Mensagens para os que começarão a elaborar o TCC

Categorias	Respostas frequentes	Percentual %
Foco/Dedicação /Administrar o tempo/Palavras de incentivo	<p>“Não deixe tudo para a última hora. Se chegou num ponto que acha que não vai conseguir, procure relaxar, [...] quando você estiver mais calmo, as coisas vão fluir.”</p> <p>“Comece a pesquisar o quanto antes e por mais que pareça que você não vai conseguir. Você irá sim, continue firme!”</p> <p>“Foco, fé e determinação. Não é nada impossível de se fazer, tudo vai de sua disposição e vontade.”</p> <p>“Ter foco é mais que necessário”.</p> <p>“Aceite seu tempo, confie nos seus instintos, nunca ache que você não pode fazer algo, nós podemos tudo.”</p> <p>“Boa sorte! Tudo na vida passa inclusive o TCC.”</p>	81,48%
Escolha do tema/ Escolha do orientador	<p>“Pesquise algo que goste, que tenha prazer em querer saber cada vez mais sobre a devida linha de pesquisa. Assim tudo se tornará mais fácil e prazeroso.”;</p> <p>“Tenham a certeza de que esse é realmente o tema que deseja pesquisar, porque não há nada mais entediante e chato do que pesquisar algo que não goste.”;</p> <p>“[...] E escolha bem o seu tema, para que seja cumprido tudo que é cobrado nas etapas de elaboração (pré-projeto, TCC1 e TCC2), assim pode tornar um pouco mais fácil o caminho a ser trilhado.”;</p> <p>“Escolha logo seu orientador, isso facilitará o desenvolvimento do seu TCC, pois você terá tempo de trocar ideias com ele e não vai deixar tudo pra última hora. Sempre que tiver uma ideia, que pensar em algo, por mais simples que seja o que você pensou, anote. As maiores ideias e descobertas vem desses pensamentos repentinos. [...] você vai se orgulhar do seu esforço e dedicação”.</p>	33,33%
	<p>“Leia bastante, acho que se uma pessoa lê muito e escrever bem quando escolher o seu tema para a construção do TCC</p>	

Preparação/ Ler bastante	não terá dificuldades.”; “Antes de sentar para escrever leia muito sobre o assunto. Muito mesmo. Pesquise até você está sonhando com o assunto.”; “Leia bastante, isso ajuda tanto a escrever como refletir sobre o que pretende apresentar em sua pesquisa.”.	22,22%
Não ter muitos compromissos paralelos ao TCC	“[...] Além disso, que não arrumem tantos compromissos paralelos a construção do TCC, pois trabalhar e dar conta das exigências da faculdade, principalmente da UFPE/CAA... não é fácil!”	3,70%

Fonte: Os autores (2019).

De modo geral, a mensagem que os discentes deixaram para os que produzirão o TCC é dedicação e foco, seguido da escolha do tema, precisando ser algo que goste de estudar, pois o caminho se tornará menos árduo e tedioso, em que ao final os resultados serão satisfatórios. Arelado a isso, é indicado que os discentes se preparem, com base em pesquisas, em leituras, pois pontuam que isso diminuirá as dificuldades enfrentadas durante a elaboração do trabalho.

Além disso, os licenciandos afirmam a necessidade de administrar o tempo e não deixar para última hora, por considerarem um trabalho complexo, requer certa organização. Os graduandos trazem que não é bom exercer muitas atividades paralelas ao TCC, como é o caso de carga excessiva de disciplinas na grade curricular, e também, as dificuldades de conciliar as exigências do TCC com suas vidas profissionais. Houve também muitas mensagens de incentivo, para os licenciandos o começo da escrita de um TCC é porta para a realização de planos “[...] acabei realizando meu sonho de ser graduado em licenciatura em Matemática”, “No final é gratificante”, “O essencial é ter foco, e perseverar, a gratidão em ver o trabalho pronto é recompensador.

No mais, “[...] Se chegou num ponto que acha que não vai conseguir, procure relaxar, "esquecer" o TCC um pouco que quando você estiver mais calmo, as coisas vão fluir.”, “caso não consiga avançar, não tenham medo de pedir ajuda, busque reforços, seja do orientador ou até mesmo de pessoas que já passaram por essa situação e conseguiram superar, que tem palavras de incentivo.”. “[...] Não se deixe levar por comentários de terceiros. TCC não é um bicho de sete cabeças”. Com isso, observa-se que muitas conquistas foram alcançadas, e que de maneira geral, os discentes possuem palavras de conforto e que de certa forma desmitifica o lado negativo da produção de um TCC que tanto percorre pela universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação nos levou a compreender que havia inicialmente um sentimento negativo em relação ao TCC, gerando medo e ansiedade, percepção compartilhada por muitos, como algo fora do comum, maior obstáculo do curso. Entretanto, as investigações mais profundas, foram notáveis dificuldades sobre questões estruturais, possíveis de resolução através de organização do tempo para leitura e escrita. Tempo considerável se o licenciando empenhar-se na disciplina de MPE compreendendo seu objetivo, já que muitos declaram nenhuma noção ao estudar a disciplina, fazendo algo apenas para conseguir aprovação na disciplina e ocasionando com isso mudanças de temas durante TCC II, reduzindo seu tempo para elaboração do trabalho.

A relação orientando e orientador também foi um ponto considerável, um dificultador nessa relação foi o atraso nos retornos dos textos descrito pelos estudantes, ou o atraso dos textos que deveria ser enviado pelos orientandos. Entretanto, a participação em projetos de pesquisa e extensão foram considerados fatores positivos por aqueles que não apresentaram tanta dificuldade, demonstrando a relevância do tripé ensino, pesquisa e extensão, por desenvolver o amadurecimento do licenciando enquanto pesquisador.

Outro ponto considerado um facilitador foi a existência clara da definição do tema, bem como a organização do tempo e das atividades fora da universidade para conciliar com as demandas acadêmicas. Um fator interessante é que mesmo aqueles alunos com mais dificuldades consideram o trabalho possível de ser realizado e que ao final gera determinada satisfação e sentimento de dever cumprido.

REFERENCIAS

ANTUNES, E. D. D. BRUNETRA, N. EMARCO, D. J. PNHEIRO, I. A. **Desafios na Construção do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Negociação Coletiva / Modalidade a Distância**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Irlua/Downloads/25140-95386-1-PB.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2019

CABRAL, W. A. CASTRO, B. M. L. A importância da escrita na formação inicial de professores de química: um olhar a partir da revisão de literatura e da vivência de uma bolsista do PIBID. In: **Pesquisa e Debate em Educação**, n. 1, v. 8, 2018, pp. 670 – 687. Disponível em: <<http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/230>>. Acesso em: 12 de ago. 2019.

CARBONI, R. M. NOGUEIRA, V. O. Facilidades e dificuldades na elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso. In: **Com Scientia e Saúde**, n. 3, 2004. INSS: 1677-1028, pp. 65-72. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=92900308> Acesso em: 12 de ago. 2019.

COLEGIADO DE MATEMÁTICA. Projeto Pedagógico do Curso de Matemática- Licenciatura (UFPE-CAA). **Universidade Federal de Pernambuco/ Núcleo de Formação Docente** - Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru: 2017. Acesso em: 12 de ago. 2019.

FIORENTINI, D. OLIVEIRA, A T. C. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, vol. 27, n. 47, Rio Claro, dez. 2013.

FREITAS, S. M. et al. **Dificuldades vivenciadas na construção do TCC:** percepção de estudantes egressos de um curso de graduação em enfermagem. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. Natal: 2013.
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

GALLO, Sílvio. **As Múltiplas Dimensões do Aprender**. Congresso de Educação Básica. Santa Catarina, fev. 2012.

LIMA, L. M. TCC: Gigante ou moinho? Partilhando desafios e experiências de Trabalhos de Conclusão de Curso nos 10 anos de Teologia-EAD na Universidade Metodista de São Paulo. **Revista Caminhando**. v. 22, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2017.

MATHIAS, S. L.; SAKAI, C. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul**. Faculdade Magsul (FAMAG), Mato Grosso do Sul, 2012.

MERG, Cristine Rosane. **A elaboração do trabalho de conclusão de curso no curso de administração da UNIJUÍ:** significados, facilitadores e dificuldades. 2012. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Curso de administração - Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS, Panambi, 2012.

MORÁS, V. R. SOARES, F. R. MORÁS, M. R. A contribuição da pesquisa científica para a prática docente em contabilidade no Ensino Superior na percepção dos mestrandos e doutorandos. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, Santa Catarina, 03 a 05 de dez. 2014. ISBN: 978-85-68618-00-4. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/132014/2014-323.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 de ago. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016. ISBN: 9788532633774.

PROGRAMA DOS COMPONENTES CURRICULARES POR PERÍODO - **Universidade Federal de Pernambuco/ Núcleo de Formação Docente** - Centro Acadêmico do Agreste - Curso de Matemática –Licenciatura. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39114/0/ppc+2016+-+ementas2.pdf/46094a98-ec5d-4142-98b7-ea972fc41570>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

RAMOS, I. M. L. **Orientações gerais do TCC**. 2011. Disponível em: http://www.etepiracicaba.org.br/coordenacao/Orientacoes_Gerais_TCC_marco_2011.pdf> Acesso em 16 de julho de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 5 mar. 2002. Seção 1, p. 15. Disponível em: <https://www.ufpe.br/progepe/images/bletins/Conselho/RESOLUCOECCEPE/2005/resolucoes2005%205.pdf> . Acesso em: 28 jan. 2015. Acesso em: 12 de julho de 2019.

BRASIL.RESOLUÇÃO Nº 06/2005 CCEPE – Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 01 de setembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/progepe/images/bletins/Conselho/RESOLUCOECCEPE/2005/resolucoes2005%205.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

SILVA, E. T. da. **Ciência, leitura e escola**. In: ALMEIDA, M. J. P. M. de; SILVA, H. C. da. (Orgs.). *Linguagens, Leituras e ensino de ciências*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998. Capítulo 7, p. 121 – 130, 206p.

ZANINI, Michel. **Formulário eletrônicos**. 2007. 21p. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos-projetos/projeto_698/artigo.pdf. Acesso em 10 jul. 2019.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

Tarcileide Maria Costa Bezerra¹
Ariadne Ananda Nepomuceno Gouveia Freire Nascimento²

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma monografia de graduação, que teve como objetivo geral investigar sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (DI). A problemática decorreu da condição de aprendizagem do aluno com deficiência e das dificuldades enfrentadas por docentes para lidar com esse público. A metodologia utilizada para a pesquisa foi um estudo de caso, de natureza qualitativa. A pesquisa de campo ocorreu em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública do município de Pacajus – Ceará, tendo como sujeitos uma professora e um aluno com deficiência intelectual. Como técnica de pesquisa, realizamos observações e entrevista semiestruturada. Os registros foram feitos através de gravação e diário de campo. Os resultados apontaram que existem dificuldades de socialização e de concentração do aluno com DI, o que acaba por gerar atraso e dificuldades em seu processo de aprendizagem. No tocante à professora, essa enfrenta alguns problemas ao lecionar por não ter uma formação continuada nas áreas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, como também por não possuir, em sua sala de aula, uma professora auxiliar e/ou uma cuidadora para trabalhar seu aluno com DI, o que acaba prejudicando a aprendizagem do aluno. Concluímos, com a presente investigação, que são necessárias adaptações pedagógicas nas escolas e uma formação mais especializada dos educadores nas áreas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, que visem proporcionar aos alunos com DI uma educação com técnicas mais assertivas que propiciem uma aprendizagem exitosa.

Palavras-chave: Aprendizagem, Socialização, Deficiência, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Durante a graduação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tivemos a oportunidade de estagiar em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde estabelecemos o primeiro contato com dois alunos com deficiência intelectual, ambos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em uma escola pública da Prefeitura Municipal de Pacajus – CE. Na ocasião pudemos constatar mais de perto o quão carente é a Educação Especial e a Educação Inclusiva em nossa região em vários quesitos, como formação profissional, estrutura das instituições, além da relação família e escola.

¹Professora Mestre da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, tarcileide.bezerra@uece.br;

²Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará -UECE, ariadne.ngouveia@gmail.com.

Outra experiência bastante significativa para nossa formação foi a participação como bolsistas em um Projeto de Extensão da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2015, sobre “Necessidades formativa e pedagógica: limites, desafios, possibilidades e interfaces da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas de educação básica”, onde pudemos novamente estabelecer contato mais próximo com alunos diagnosticados com deficiência intelectual e observar a carência de profissionais especializados e de recursos pedagógicos para trabalhar com esse público da Educação Especial.

Diante destas experiências ficou evidenciada a falta de conhecimento das famílias e dos profissionais da educação, sobre deficiência intelectual. Esses, na maioria das vezes, conhecem o assunto de maneira muito superficial. A partir de então, surgiu o interesse em pesquisar sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a formação dos professores destinada a esse público.

Sendo assim, essa pesquisa teve como justificativa para sua idealização as experiências adquiridas ao longo de nossa formação acadêmica, bem como o desejo de querer estudar sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Neste sentido, buscamos compreender conceitos, causas e diagnósticos sobre a deficiência intelectual, conhecer em que áreas do conhecimento o aluno com deficiência intelectual possui maior dificuldade de aprendizagem, bem como identificar quais as metodologias utilizadas pelo professor para trabalhar com esse aluno.

METODOLOGIA

Compreendemos que o método de pesquisa visa somar esforços na construção do conhecimento sobre nossa temática, à luz de reflexões como a de Valente (2003, p. 98), que diz que o ato de fazer ciência “é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação e da compreensão de uma informação”. (VALENTE, 2003, P. 98).

Nessa perspectiva, com o intuito de alcançar uma investigação mais rigorosa possível, já que o máximo que podemos pleitear é uma maior aproximação ao real, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica com estudo de caso. Consultamos várias literaturas

relativas ao assunto em estudo, que se caracteriza como quantitativo, estruturado em uma discussão a partir de uma entrevista analisada a seguir no presente trabalho.

Godoy (1995, p. 58) expõe algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, as quais embasam também este trabalho: considera o ambiente como fonte e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. Nessa esteira é que se desvela nosso modo de pesquisar.

Dessa forma, apoiamo-nos para a elaboração desse trabalho nas leituras de alguns autores importantes, tais como Carvalho, Jannuzzi, Vygotsky, Valentim, dentre outros que versam sobre nosso objeto de estudo.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como sendo um estudo de caso de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2002, p. 16), entende-se por “[...] metodologia o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade”. (MINAYO, 2002, P. 16). A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O presente estudo consiste num estudo de caso, que se caracteriza, segundo Gil (1995, p. 78), “[...] pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo [...]”. (GIL, 1995, P. 78).

Como instrumento de coleta de dados realizamos observações em sala de aula e utilizamos uma entrevista semiestruturada. No que diz respeito a sua formulação, tivemos cuidado com a elaboração das perguntas, a fim de não influenciarmos o entrevistado em suas respostas, ou fazermos perguntas arbitrarias ou dúbias. A intenção foi formar, durante a entrevista, uma narrativa natural entre o entrevistado e as pesquisadoras.

O estudo foi realizado numa escola do Ensino Fundamental da rede pública do município de Pacajus – Ceará, tendo como sujeitos de pesquisa uma professora e um aluno com deficiência intelectual. A entrevista foi aplicada à professora e as observações direcionadas a prática docente e ao aluno com deficiência intelectual. Utilizamos como equipamento de registro um gravador e anotações num diário de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pessoa com deficiência esteve sempre presente na sociedade, porém em diferentes contextos. Ao longo dos anos, sempre teve um olhar lançado de forma diferente e marginalizado sobre ela, o que constituiu uma história marcada por lutas e preconceito.

Na Idade Antiga ainda não existiam estudos científicos sobre as pessoas com deficiência, logo, o ser “diferente” causava medo, pois era algo ainda desconhecido pelos demais, o que acabava ocasionando a marginalização desde então.

Até meados do século XVIII, Segundo Magalhães (2002, p. 26-31), a deficiência encontrava-se bastante ligada ao ocultismo e ao sobrenatural. Na Idade Média, surge um embate da caridade *versus* punição. Passam a crer que as pessoas com deficiência tinham alma e não poderiam mais ser sacrificadas, merecendo então algum tipo de assistência. Devido a isso, eram mais passíveis ao pecado e, portanto, mereciam ser castigados. Surgem, então, as instituições assistencialistas, que tinham um caráter dualista: por um lado, fazer uma limpeza na sociedade, retirando os considerados desviantes, e, assim, protegendo a todos; por outro, proteger os deficientes deles próprios.

Conforme Jannuzzi (2006, p. 8), já no início do século XIX, mas ainda diante desse desconhecimento, a sociedade já procurava se proteger juridicamente da pessoa com deficiência, baseando-se na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), que privava do direito político o considerado incapacitado fisicamente ou moralmente.

Com a chegada da Idade Moderna e o modo de produção capitalista, surge o empenho predominantemente da Medicina em pesquisar sobre as pessoas com deficiência que, para Jannuzzi (2006), vem como uma forma de procurar respostas para os casos mais graves das diversas “anomalias”. Ainda nas instituições que atendiam às pessoas com deficiência é que surge o interesse em se trabalhar a socialização e a educação das mesmas.

É então, fundamentalmente na Europa, que surgem os primeiros movimentos em luta pelo atendimento às pessoas com deficiência, apoiando-se em um viés educacional e assistencialista.

Partindo dessa mesma perspectiva, como disserta Mazzota (1996), é que medidas como a criação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, por Valentin Hauy, em Paris; a instituição para educação de pessoas com deficiência física em 1832, na Alemanha; e o atendimento educacional aos deficientes mentais, tendo como pioneiro no método de ensino para essas pessoas o médico Jean Marc Itard (1774 – 1838), foram se difundindo inicialmente pelo Canadá e Estados Unidos e, posteriormente, por todo mundo.

Até o final do século XIX, o atendimento às pessoas com deficiência ainda era realizado de maneira muito clínica e assistencialista, apesar de já ser posto em questão o atendimento educacional. Para referir-se a tal, eram utilizadas expressões como “Pedagogia Curativa”, “Pedagogia dos Anormais”, “Pedagogia de Assistência Social”, dentre outras.

No Brasil, podemos observar durante o século XIX instituições escolares anexadas a hospitais psiquiátricos, onde os médicos eram responsáveis pela educação de crianças com deficiência mental, trabalhando com o auxílio pedagógico, o que também é visto na primeira metade do século XX. Em 1929, Ulysses Pernambucano organiza a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, psicólogo e pedagogo) para trabalhar a educação de crianças com deficiência. (JANNUZZI, 2006).

A segunda metade do século XX vem então trazendo um cenário de muitos avanços políticos e pedagógicos para a Educação Especial em todo mundo. No ano de 1950, surge nos Estados Unidos a corporação chamada de *National Association for Retarded Children* – NARC, que em português significa Associação dos Pais de Crianças com Deficiência. Com o apoio de seus fundadores, é então inaugurada no Brasil em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro, e em seguida difundida por todo país, em funcionamento até os dias atuais.

As causas da deficiência intelectual podem ter origem genética, congênita ou adquirida, além de serem desconhecidas em até 50% dos casos. As mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica.

Na faixa etária dos dois anos, a criança se familiariza com algumas brincadeiras, assim como antes do seu convívio. A falta de interesse pelas atividades dadas em sala de aula, a pouca interação com os colegas e com a professora, a dificuldade em coordenação psicomotora, dificuldade para identificar letras, desenvolver a fala de maneira satisfatória, a dificuldade em se adaptar aos mais variados ambientes são alguns sinais que podem indicar que algo não está dentro da normalidade.

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 107).

O relacionamento com a família é outro ponto chave, pois a criança pode ser prejudicada pela falta de orientação e clareza dos pais quanto ao tema. Alguns pais rejeitam, outros superprotegem, não permitindo que os filhos interajam com o mundo e limitam a convivência desse com o meio. É necessário que a criança se desenvolva para não ser encarada como vítima.

Sabemos que o termo inclusão assume significados variados, mas para a realidade brasileira, deve se adaptar a práticas e políticas educacionais de cada localidade. Maurice Tardif (2002, p. 16) defende que “o saber não se reduz, exclusivamente ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também, um saber social que se manifesta nas relações entre professores e alunos”. (TARDIF, 2002, P. 16).

Um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores consiste na solução da problemática: como um aluno diagnosticado com deficiência intelectual aprende? Nesse contexto, consideramos algumas práticas pedagógicas utilizadas, com vistas à metodologia a ser utilizada para os alunos com deficiência intelectual. Iacono e Mori (2004, p. 2) abordam o assunto, afirmando:

No contexto das diferentes áreas que compõem a educação especial [...] a educação de alunos com deficiência mental tem sido um desafio constante não só para os profissionais que trabalham nesta área, como para os pais destes alunos (IACONO; MORI, 2004, p. 2).

O aluno com deficiência intelectual necessita de uma ação pedagógica adequada às suas necessidades educacionais, para que o sucesso da inclusão se estabeleça em seu favor e possa ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Uma ação pedagógica com alta prioridade é a adaptação curricular, pois é um dos instrumentos na instituição educacional que irá trabalhar as áreas de comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, e os propósitos acadêmicos, de lazer e trabalho.

Vygotsky (1989, p. 127) é claro quando diz que “a capacidade não é uma função íntegra, mas uma série de funções e fatores diferentes que estão unidos num todo”. (VYGOTSKY, 1989, P. 127). E diz mais, é preciso criar instrumentos culturais (signos) especiais, que consigam tirar a pessoa com deficiência do desenvolvimento limitado das funções superiores. Para isso,

[...] os procedimentos pedagógicos devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros caminhos, porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é

precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada. (VYGOTSKY, 1988, p. 22).

Apoiados na perspectiva vygotskyana podemos afirmar que a escola consiste num espaço propício à inclusão das pessoas com deficiência. Para Silva (2007, p. 103) a inclusão é “uma ideia que contempla a participação de todos, na escola, em especial daqueles que sempre foram considerados como ‘doentes’ e incapazes frente aos padrões de normalidade”. (SILVA, 103, P. 103).

O termo ‘incluir’ não se emprega apenas para pessoas com deficiência, e sim, para todos aqueles que vivem fora dos padrões estabelecidos pela sociedade. É preciso entender a inclusão como aquela que acolhe a todos, sem exceção. Apesar de alguns avanços ocorridos no decorrer dos anos, ainda não é possível afirmar que a inclusão no âmbito escolar aconteça de forma efetiva, conforme atestamos com os resultados de nossa investigação, que serão apresentados a seguir.

Como resultados da pesquisa em apreço, relatamos e analisamos os achados de nosso estudo sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas junto a esse aluno.

O aluno, que chamaremos aqui por Otávio (nome fictício), tem oito anos e nasceu em 2009 na cidade de Pacajus – CE. Ele possui deficiência intelectual congênita. Na época da realização do presente estudo, estava matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I, numa escola pública municipal, que denominaremos de Perseverança.

A sua professora Ana (nome fictício adotado nessa pesquisa) nos informou que Otávio era dotado de boa memória, tendo participação limitada em sala de aula, pois parte das atividades realizadas contemplavam, em sua maioria, os alunos ditos normais. Ele se comunicava por meio de uma fala infantilizada com frases curtas ou até mesmo palavras mal pronunciadas, revelando que o educando necessitava de atendimento fonoaudiológico.

A fala da professora nos chamou atenção quando essa afirmou que o aluno com deficiência intelectual (DI) participava pouco das atividades, devido à ocorrência dessas serem destinadas, em sua maioria, aos alunos ditos normais. Percebemos, assim, que a professora não mantinha preocupação com a flexibilização curricular/adaptação, aqui utilizadas como sinônimas, dos conteúdos programáticos de suas atividades, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu aluno com deficiência.

De acordo com Lopes (2008, p. 12),

O processo de flexibilização/adaptação não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos. (LOPES, 2008, P. 12).

Sendo assim, a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nos pareceu comprometida, uma vez que esse pouco realiza as atividades escolares desenvolvidas em sala de aula. Mais do que isso, sua inclusão escolar ficava a desejar, posto que uma forma de incluir o aluno com deficiência na escola acontece através das atividades pedagógicas que são planejadas e executadas rotineiramente.

Otávio participava parcialmente das atividades realizadas em sala de aula, obedecia a comandos simples, identificava todos os colegas pelo nome e fazia uso de medicação diariamente.

O aluno com deficiência precisa ser estimulado, a fim de que vença suas dificuldades da vida diária. Para isso, sabemos que a afetividade, a interação por meio da ludicidade, as linguagens verbal e gestual, a psicomotricidade, a música e etc., são elementos importantíssimos e que precisam ser vivenciados por ele.

Ainda sobre a deficiência intelectual de Otávio, esse apresentava atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e tinha um ritmo lento de aprendizado. Mostrava-se muito tímido por vezes, mas, em sala de aula, socializa bem com adultos e crianças. Observamos que ele não conseguia se concentrar por muito tempo em uma atividade e chorava sem motivo aparente.

Otávio era bastante frequente na escola e nunca chegava atrasado. Frequentava também, uma vez por semana a sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE e fazia acompanhamento com psicólogo semanalmente. Nas aulas, conseguia fazer desenhos, pinturas e cópias. Escrevia seu nome completo, diferenciava e reconhecia todas as letras do alfabeto, bem como os numerais. Sabia também diferenciar um texto de uma imagem, bem como conhecia vários personagens e super-heróis, recontava histórias simples com o auxílio da professora e apontava características de alguns deles. Otávio também se relacionava bem com a professora de Educação Física.

As tarefas de leitura e escrita eram complicadas para ele, haja vista que não dominava a leitura, e possuía muita dificuldade de concentração. Sendo assim, estava classificado pela professora no nível pré-silábico.

Contudo, demonstrava prazer nas atividades do campo da arte. Sabia dar recado muito bem, e, sabendo disso, a professora estimulava a sua oralidade e interação com os colegas em sala. Todos os colegas o respeitavam e tinham cuidado com Otávio. Sua relação com a família

era de muita afetividade. Criado pela avó e pela mãe, tinha tudo o que precisava, na medida do possível.

A família parecia satisfeita com a escola e participava sempre das atividades que precisavam da parceria escola e família. Sua avó materna tinha consciência dos direitos do neto e exigia a garantia deles. A família sonhava com o dia em que Otávio pudesse cursar uma faculdade.

No tocante a professora entrevistada, ela tinha 27 anos, atuava na rede pública municipal de ensino de Pacajus há cinco anos, inicialmente como substituta e atualmente como efetiva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, ela possuía, também, Especialização em Gestão Escolar.

A professora conta com o apoio do Atendimento de Educação Especializada – AEE para conseguir avançar na aprendizagem do aluno. A professora do AEE articulava-se com a professora da sala comum e com a família para que Otávio pudesse se desenvolver integralmente em sociedade.

O Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue compreendê-lo. (ANA, 2017).

Diante da fala da professora e de nossas observações, entendemos que há boa vontade da professora Ana e dos demais profissionais da instituição ao trabalhar com os alunos especiais. Porém, é possível notar também que a maioria dos profissionais possuem poucas informações sobre como contribuir de forma positiva e significativa no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual – DI. O fato é que cada um desenvolve seu trabalho com os alunos com DI da maneira que julga correta, baseando-se, possivelmente, em sua própria formação escolar, familiar, ou em conhecimentos diversos.

Perguntada sobre sua formação continuada, a professora Ana nos revelou que nunca fez um curso na área de Educação Inclusiva, embora tenha todo ano em sua sala de aula, um aluno com deficiência.

Nunca tive a oportunidade de fazer um curso na área da Educação Inclusiva. Nem mesmo tive interesse. Minha área de afinidade com a educação sempre foi a Gestão Escolar, embora hoje, ame o ciclo de alfabetização. (ANA, 2017).

Diante disso, entendemos que é necessário que o profissional, especialmente o da educação, estude sobre a inclusão, sobretudo na realidade atual em que os alunos com deficiência estão adentrando as escolas regulares.

Embora a professora Ana demonstre vontade de fazer com que seu aluno com DI se desenvolva, concordamos com Beyer (2003) quando afirma que a maioria dos professores se sente “[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho”. (BEYER, 2003, p.1-2).

O conceito da professora Ana sobre deficiência é muito simples. Para ela, deficiência é algo que “trata de uma limitação do indivíduo, seja intelectual, motora”. Logo, percebemos que o seu conhecimento aparente sobre o tema é incipiente, confirmando-se, desse modo, que necessita ampliar seus conhecimentos teóricos para lidar com alunos que apresentem deficiência intelectual.

Em um dado momento da entrevista perguntamos à professora Ana como foi a reação dela ao receber um aluno com deficiência intelectual em sala de aula. Como resposta, ela nos disse:

Já o conhecia da escola e já sabia que seria meu aluno este ano, caso continuasse na escola. Olhei os relatórios anteriores e já conhecia praticamente quase todos meus alunos, não somente Otávio. Foi bem tranquilo, nada demais. Igual aos outros alunos. A única diferença é que eu sabia que teria mais trabalho, pois ele me exige mais atenção, atividades diferenciadas. (ANA, 2017).

É muito importante conhecer com antecedência os alunos com quem se trabalhará durante o ano letivo. Em geral, os professores analisam as notas ou relatórios do ano, a fim de construir um perfil de turma e fazer um melhor trabalho ao decorrer do ano. No caso da professora, ela nos contou que verificou as informações reveladas pelo professor do ano anterior e que, além disso, estava disposta a receber o aluno, embora não soubesse muito como conduzir o trabalho pedagógico com um aluno com deficiência intelectual.

A fim de entender amiúde como se relacionava a professora Ana e o aluno Otávio, questionamos sobre como se relacionavam em sala de aula. Ademais, encontramos as palavras da professora que nos mostra que:

Primeiro de tudo é a afetividade. Sou professora, mas também busco ser estímulo, um ponto de apoio na sua aprendizagem. Observo muito ele e sempre que posso converso com a família. Nosso relacionamento não apresenta dificuldade alguma. Sempre bastante tranquilo, zero agressividade por parte do aluno, nem indisciplina. Ele não apresenta interesse em muitas coisas e tem medo também, acredito ser algo característico da deficiência intelectual. (ANA, 2017).

A professora Ana observava bastante o aluno e identificava as suas necessidades para traçar sua prática pedagógica. Embora a professora demonstrasse preocupação com a aprendizagem de Otávio, essa não se empenhava muito em fazer com que ele participasse das atividades propostas, como já foi dito anteriormente, quando essa afirmou que a maioria das atividades é destinada aos alunos ditos normais.

Contudo, o cotidiano escolar dificulta a realização de seu trabalho da forma que ela idealiza. De acordo com a professora seria necessário ter em sua sala de aula uma professora auxiliar ou até mesmo uma cuidadora para que ela pudesse dar mais atenção a Otávio.

Diante disso, citamos o que nos diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) quanto ao apoio ao docente em seu trato com alunos com deficiência: “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. (BRASIL, 1996, p. 25).

Nesse contexto, seria importante que existisse uma auxiliar de sala para ajudar na conduta pedagógica em classe. Vale ressaltar que a escola também deveria se adequar para receber alunos com deficiência. A Secretaria Municipal de Educação de Pacajus tem o dever de viabilizar as condições necessárias à escola, para garantir efetivação dos direitos do aluno com deficiência. Por lei, a pessoa com deficiência, como qualquer cidadão, tem o direito à educação de qualidade.

Outro fato relatado pela professora Ana é que o aluno não se interessava muito pelas atividades propostas. Isso nos fez questionar: de que atividades ela estava falando? Será que eram atividades voltadas para o desenvolvimento individual do aluno? Será que eram significativas para esse aluno? Ou será que faltavam condições financeiras da escola para implementar suas práticas pedagógicas com recursos didáticos significativos, que atendessem as reais necessidades do aluno com deficiência?

Para isso, é necessário capital financeiro para compra de recursos didáticos específicos, sobretudo, capital humano, muita afetividade e dedicação a essa criança.

Não pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação. (MARCHESI, 2004, p. 44).

A professora Ana também foi bastante realista frente às suas dificuldades. Isso foi possível verificar quando nos disse que:

A primeira dificuldade era teórica. Perguntava-me como seria, o que eu deveria fazer, entender a dificuldade dele era de fato uma necessidade

minha. Então tomei algumas leituras e parti à prática. Sei que sozinha não posso atuar. Ele necessita de fonoaudiólogo, psicólogo, médico pediatra e etc.. (ANA, 2017).

O aluno Otávio é acompanhado pelo responsável do Atendimento Educacional Especializado – AEE na escola. Esta profissional orientava a professora também em algumas atividades e retirava o aluno de sala, muitas vezes para fazer atividades direcionadas e individuais.

[...] atividades lúdicas, trabalho com alfabeto móvel, reconhecimento da letra na palavra, letra inicial e final, significado, pintura, escultura, tento fazer trabalhos manuais e percebo que vem dando certo no AEE. (ANA, 2017).

Otávio é avaliado semestralmente através de relatórios pela professora Ana, mas seu acompanhamento vai além disso. É feita anamnese com psicólogo, pois a família buscou atendimento para ele junto ao Centro de Atendimento Psicossocial – CAPS. A professora Ana revelou ainda que a família estava em busca de um fonoaudiólogo para assistir a criança.

Sendo assim, observamos a partir da realidade do aluno Otávio, que a Educação Especial no contexto atual, mesmo que com muitas dificuldades, está buscando ser consolidada no cotidiano escolar. A professora Ana apesar de não ter formação nas áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva, tem buscado incluir o seu aluno com deficiência intelectual (DI) quando trabalha o multiletramento pela oralidade e o universo da leitura. Ela faz uso do alfabeto móvel, para que o aluno reconheça as letras no seu ritmo e tempo. Trabalha também com massa de modelar, materiais concretos, espelho, pintura, jogos, dentre outros recursos.

Ciente de seu papel de educadora, a professora Ana ao identificar a deficiência intelectual no aluno, apresenta satisfação em nos dizer que:

Percebo um avanço significativo. Infelizmente ele nos chegou ao terceiro ano ainda pré-silábico, mas em nosso último teste das quatro palavras e um teste de leitura oral percebemos que ele possui o entendimento de algumas sílabas canônicas, porém reafirmo que isso é fruto de muito trabalho e insistência. O que de fato representa avanço (ANA, 2017).

O aluno apresenta uma deficiência intelectual leve, como podemos constatar pelo que nos foi dito até então. Contudo, entendemos também que, mesmo a professora não tendo formação continuada sobre deficiência intelectual (DI), ela é peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo do seu aluno com deficiência. Vale dizer que o aluno, apesar de tímido, é bastante participativo, e embora tenha um tempo de aprendizagem diferenciado, podemos julgar o trabalho da professora como mola propulsora do desenvolvimento desse sujeito.

Quando questionada sobre a participação do aluno Otávio em sala, a professora Ana respondeu:

Quando ele tem vontade, sim. Ele é um aluno frequente. Nunca falta. No momento do ciclo de leitura ele faz parte, por exemplo, além de desenvolver um trabalho com a responsável do AEE na escola. (ANA, 2017).

Inserir o aluno com deficiência no universo da leitura, fazendo com que ele se sinta valorizado e conviva em harmonia com seus pares (outras pessoas) já será uma transformação imensa em sua vida.

O professor possui, junto com outros agentes sociais, a oportunidade e a responsabilidade de levar para a escola o debate sobre a diferença, de alimentar a ideia de que uma escola para todos é possível.

No caso de Otávio, a convivência com os outros colegas é tranquila e, segundo a professora, “[...] não há nenhum preconceito. Eles já estudam juntos há anos e já estão bem habituados. É uma relação de proteção até”. (ANA, 2017). Logo, entendemos que o vínculo desse aluno com a escola é bastante importante para a formação dele enquanto indivíduo e cidadão.

A educação do aluno com deficiência intelectual deve basear-se no fato de que, simultaneamente com a deficiência, sejam dadas as possibilidades de compensação para superar suas dificuldades cotidianas, garantindo o direito estabelecido por lei de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que é um princípio que está na Constituição desde 1988.

É válido pontuar que é bastante importante que a gestão escolar se posicione e apoie os professores que possuam em sua sala de aula alunos na mesma condição de Otávio. Ao longo da pesquisa constatamos que a direção e a coordenação pedagógica da escola, *lócus* da investigação, não assumiam o papel que deveriam assumir frente à inclusão. A Secretaria de Educação e a Prefeitura também não. A escola não possuía estrutura acessível aos alunos com deficiência.

Quando perguntamos a professora Ana o que a gestão escolar fazia em prol da inclusão dos alunos com deficiência na escola, ela nos diz que,

[...] a gestão não sabe o que acontece em sala e nem se preocupa com o ‘andar da carruagem’. A criança depende exclusivamente de mim e da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Acredito que aqui encontramos uma barreira imensa. (ANA, 2017).

Diante das falas da professora Ana e dos posicionamentos dos autores aqui trabalhados, ressaltamos que muitos professores, possivelmente irão se deparar com situações

semelhantes às descritas aqui em relação à inclusão de alunos com deficiência. Ora buscando superar os limites do sistema, ora buscando apoio nos próprios alunos e em sua evolução e não dando muita relevância aos aspectos negativos que dificultam a inclusão.

Valentim (2010) revela que é necessário construir, dentre outros elementos, outra pauta curricular pedagógica, a fim de cumprir com a necessidade do aluno com deficiência:

[...] o desenvolvimento de estratégias na sala de aula, como trabalhos em grupos, utilização de recursos e materiais que apoiem o tema da aula, organização física da sala [...], de forma a colaborar com o desenvolvimento das atividades propostas, como grupos pequenos, grandes, disposição das carteiras em círculos, atividades no chão, desenvolvidas em outros espaços da escola, como quadra poliesportiva, pátio, entre tantas outras propostas que não são novas, apenas fogem do tradicional [e que] podem contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com deficiência e seus colegas de turma. (VALENTIM, 2010, p. 51-52).

Realmente a escola inclusiva requer a quebra de paradigmas, o acolhimento às diferenças, a quebra de barreiras atitudinais, bem como uma nova forma de se pensar e de se planejar o que ensinar aos nossos alunos, tanto especiais como os ditos normais. Trata-se de uma nova filosofia de educação que visa atender a todos sem distinção de raça, cor, situação econômica, nacionalidade e tantas outras diferenças inerentes ao ser humano.

Para que possamos afirmar que uma escola é inclusiva, é preciso uma adequação pedagógica e estrutural da escola como um todo. Portanto, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. A inclusão é de grande importância para o desenvolvimento social e intelectual do aluno e, para que a mesma aconteça, a escola deve adequar-se física e pedagogicamente para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivenciando um século em que a inclusão das pessoas com deficiência tem ocupado um espaço considerável nos debates travados por aqueles que integram o sistema educacional. Desse modo, a escola, como instância social, espaço de difusão e de criação do conhecimento tem se constituído num contexto favorável à inclusão, em que a compreensão das diferenças, a aceitação do outro com suas características, suas limitações, suas possibilidades e suas necessidades têm sido trabalhadas por muitos que a integram.

Nessa perspectiva os professores no contexto escolar, exercem papel fundamental na vida dos seus alunos com deficiência. Vale ressaltar que muitos educadores, apesar das dificuldades oriundas do sistema educacional, dos preconceitos e da falta de recursos, têm conseguido atender, mesmo que de maneira parcial, às necessidades de seus alunos especiais, conforme podemos constatar na presente pesquisa.

Durante esse estudo conseguimos entender como ocorre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, conhecemos quais as metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula, bem como passamos a conhecer algumas das necessidades dos nossos alunos com deficiência intelectual e de seus professores. E mais do que isso, entendemos a partir dos relatos aqui expostos que não podemos subestimar uma pessoa com deficiência intelectual. Ela pode sim se desenvolver, embora encontre muitas barreiras para sua inclusão.

Reconhecemos que é necessário que o professor de sala de aula e o profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, no momento do planejamento, sejam parceiros, se voltem para as reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual, promovendo, assim, práticas flexíveis, sistematizando aulas diversificadas e inclusivas, com metodologias que facilitem a aprendizagem desses sujeitos a partir do concreto através de recursos variados. Dessa forma, algumas atividades pedagógicas, como músicas e filmes, podem ser trabalhadas em sala, mas também recursos diferenciados, como computador, livros, revistas, jogos, fichas, dramatização, entre outros. O desenho, a escrita e a leitura se desenvolvem com mais fluidez se houver diversidade nos recursos e materiais pedagógicos que apoiem a prática docente, criando nos alunos diferentes possibilidades de aprendizagem.

No trilhar da inclusão escolar precisamos rever o currículo escolar de nossos alunos, mas também repensarmos a formação inicial e continuada dos professores nas áreas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, valorizando e preparando cada vez mais esses profissionais da educação para trabalharem com todos os alunos que ingressam na escola.

Concluimos, através dessa pesquisa teórica e de campo, que, na perspectiva da educação inclusiva, a presença do professor é fundamental, assim como a participação da família e todos que fazem o espaço escolar no processo de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. Sendo assim, precisamos de uma escola acessível, que pense no aluno como sujeito de relação e construtor de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003, p. 33-44.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, Brasília. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2019.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IACONO, J. P.; MORI, N. N. R. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p. 1-16. 2004.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

LOPES, S. **Flexibilização Curricular**: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Universidade Estadual de Londrina/ Secretaria de Estado de Educação – Programa de Desenvolvimento Educacional. Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-2.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2019.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2002.

MARCHESI, A. A Prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SILVA, M. C. Inclusão: dos limites às possibilidades. In: ROTH, B. W. (Org.). **Experiências Educacionais Inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 103-109.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. In: **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 7, n. 12, 2003, p.139-148.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2010. 132f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Mantins Fonseca, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

PROPOSTAS DE PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA AO CURRÍCULO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO EXPEDIENTE À PRÁTICA DOCENTE.

George Ribeiro Costa Homem¹
Caroliny Santos Lima²
Ginia Kenia Machado Maia³
Elisa Maria dos Anjos (orientadora)⁴

RESUMO

Este estudo versa sobre: PROPOSTAS DE PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA AO CURRÍCULO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO EXPEDIENTE À PRÁTICA DOCENTE, tendo como objetivo: propor o redimensionamento do Currículo a partir da análise curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio do IFMA- campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva filosófica pós-crítica. Para tanto, na coleta de dados realizamos observações, estudos de documentos oficiais e entrevista semiestruturada com o sujeito da pesquisa seguida das análises e discussões dos dados coletados ao longo da pesquisa, ponderamos sobre a esfinge da sala de aula e o ethos/devir da filosofia, analisando as perspectivas e desafios do ensino a partir da compreensão pós-crítica do currículo. Para o processo de reflexão, análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês, dialogamos sobre o lugar da pesquisa, os sujeitos, discorrendo sobre o lugar da intervenção e da perspectiva pós-críticas que puderam ser vivenciadas. A pesquisa é de cunho qualitativo, pautada em alguns passos da pesquisa ação. Para respaldar essa pesquisa buscamos diversas fontes que abordam a temática. Durante a pesquisa, percebemos a necessidade da construção de um arquétipo educativo, que possa ser capaz de criar uma atitude de alteridade frente ao saber e formar sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar imposto pelo currículo engessado e adotar uma postura de invenção frente ao conhecimento, assim, com base nessas reflexões esperamos que a educação seja capaz de instruir os indivíduos muito mais do que disciplinar, repensando o currículo no âmbito dessas relações.

Palavras – chave: Currículo. Filosofia. Ensino.

INTRODUÇÃO

A intenção de pensar a construção de um instrumento que pudesse contribuir para a prática docente do ensino de Filosofia surge a partir da própria experienciação dos dilemas,

¹ Mestre pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, george.homem@ifma.edu.br;

² Mestra pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, karol.lay@hotmail.com;

³ Mestranda pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, ginia_maia@yahoo.com.br.

⁴ Doutora pelo Curso em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UFRJ, elisadosanjos@gmail.com;

conflitos, inquietudes e provocações que o exercício da função – e suas expectativas – ocasionam.

Experimental o exercício da docência é protagonizar a construção de subjetividades, sentidos e referências que problematizadas em forma de conteúdos, engendram o processo de conhecer e denotam importância à dinâmica da sala de aula, enquanto espaço de construção/reconstrução de identidades, saberes, competências, habilidades. Schon (2000) aduz que realizar essa reflexão aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática, ou seja, a prática docente é um exercício diário e possibilita ao professor, a partir dela, reconstruir sua prática e alcançar a qualidade por meio da reflexão. Em outras palavras, os professores utilizam diferentes saberes, em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Representa, assim, a vanguarda do processo normativo institucional/legal, que atribui à escola a chancela de legitimação da educação enquanto responsável pela continuidade e manutenção da sociedade.

É importante destacar, a complexidade do processo educativo, visto as variadas etapas, procedimentos, tendências e intencionalidades que permeiam as instâncias formativas, instrutivas (e curriculares), que influenciam e problematizam a docência. Nesse sentido, acordamos com Imbernón (2000, p. 59) quando se refere à formação do docente considerando que: “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso”.

Assim, a relação quase dicotômica ofício/profissão, parece sugerir além de critérios técnicos, elementos críticos- reflexivos que contribuam para o entendimento das relações envolvidas em sala de aula e de suas conseqüentes correlações com os outros elementos (subjetivos) envolvidos no ensino aprendizagem.

Dito isso, Pimenta & Ghedin (2002) ressaltam, que um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, isto é, com uma formação ampla, torna-se adequado a realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. Sendo assim, o professor é o sujeito capaz de proporcionar uma educação de qualidade por meio da sua prática, principalmente se estiver adequadamente capacitado e orientado para o exercício da competência profissional.

Para o ensino de Filosofia, um desafio a mais à docência. Como identificamos em nossa pesquisa, a Filosofia em sala de aula, além da histórica luta por afirmação e espaço, frente aos constantes ataques de ideologias e intencionalidades contrárias à natureza reflexiva, que as nuances das estruturas hegemônicas de poder empregam à educação, via reformas e currículo; lida ainda com a problemática epistemológica de sua natureza pedagógica: o que

ensinar? Posto que o *per se* da atitude filosófica se mostra, por vezes, inesinével. Como bem destacou Ribeiro (2009, p. 53): “Eis aí um dos grandes desafios no ensino de filosofia: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações”.

Dito isto, nos incomoda como a Filosofia parece empalidecer no percurso simbólico burocratizante dos rigores acadêmicos/metodológicos - a partir dos parâmetros de formação dos futuros profissionais (currículo e ementas) – e a realidade da sala de aula. Imprimindo um distanciamento funcional entre teoria e prática, o que parece produzir um saber inócuo e um profissional apático.

Como temos visto, o ensino de Filosofia na educação básica, e em especial na educação profissional – como foco de nossa pesquisa – trouxe consigo um enfoque filosófico, quando das condições e possibilidades deste ensino em uma perspectiva metodológica, e político quando das intencionalidades e objetivos numa perspectiva pedagógica. Instaurando um contexto problemático, que instiga a prática docente na busca por definir o lugar deste ensino na produção e reprodução de saberes e práticas, superando o estigma “que condena a didática filosófica a não ser mais que um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos” (CERLETTI, 2008, p.20).

Assim, entendemos que além dos trâmites estruturais formais de delimitação de um campo teórico – conceitual e textual, dividido em etapas em conformidade com os anos; além do reconhecimento de uma atividade subjetiva, individual e intransferível inerente à Filosofia: o filosofar; ainda há que se garantir as possibilidades de inserção do aluno nas duas perspectivas anteriores, e de garantir a sua efetiva participação no mundo do trabalho e exercício de sua cidadania, como institui a legalidade e validade a este ensino.

Desta forma, a assertiva kantiana de que não se pode ensinar filosofia, mas apenas a filosofar, retorna à baila nos estudos de Marcondes (2001), quando considera o processo educativo carente de ressignificação e inteiramente coerente com as exigências atuais. Assim, entendendo a Filosofia como um processo de reflexão e resposta às indagações que surgem de nossas experiências, nos ocorre a partir da antiguidade clássica grega, para a qual a atitude filosófica é inerente à condição humana, que respondendo à Immanuel Kant, podemos determinar uma concepção de Filosofia que possa ser ensinada (CHAUÍ, 2002). Trata-se então de determinar qual concepção de Filosofia, entre as várias ao longo da nossa tradição, melhor responde às exigências de nosso intuito.

Entretanto, para além da problemática do ensino e sua compreensão /solução, percebemos que o certo desinteresse dos alunos pelas aulas de Filosofia talvez resida na

contextualização do exposto acima e, além disso, na apropriação dos conteúdos, sentidos e significados para a vivência dos alunos e consequente noção de pertencimento e identidade. No entendimento de Pasquale (1964), o ensino de Filosofia deve ter como ponto de referência, a tradição filosófica e os costumes, culturas, linguagens e crenças da comunidade social da qual pertence o aluno. Este entendimento encontra eco nas discussões por um princípio ético democrático proposto por Jacques Derrida, exposto na máxima “direito à filosofia para todos” (DERRIDA, 1990).

Tal cenário nos convida então a refletir o currículo do IFMA, a partir de uma perspectiva pós-crítica, a fim de identificar correspondência efetiva entre o ementário de Filosofia implementado, e as exigências de uma educação contribuinte para a formação crítico reflexiva do indivíduo cidadão – trabalhador – como intenta o currículo integral.

Desta forma, perceber o currículo a partir do contexto sócio cultural identitário do sujeito, identificando as nuances estigmatizadas que legitimam a racionalidade hegemônica, servindo de suporte para o “encobrimento do outro” (DUSSEL, 1977) - como nos alerta o viés pós-crítico – é refletir até que ponto e quais consequências o processo educativo tem sido galvanizado. Identificamos que tal efeito encontra subsídio no território ideológico eurocêntrico, que arraigado nos resquícios do colonialismo, justificam a universalização do pensamento e legitimam um *locus* subalternizador. O estudioso Nascimento contribui para o entendimento da questão:

Embora a Filosofia na contemporaneidade seja produzida nos cinco continentes e com conceitos importantes em todos eles, o *locus* privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante desse fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de Filosofia de todo o mundo aparece um cânon comum que é basicamente europeu (com poucas contribuições norte-americanas). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e dos Estados Unidos. Os argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancoram nos critérios de “importância” (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade de que os conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais e também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na “potência” da epistemologia. Isto se converte em um critério de exclusão de publicização de produções. Muitas vezes, as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas”, aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exóticos, apresentando uma forma metafilosófica da diferença colonial, mostrando que essas filosofias precisam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-norte-americano (NASCIMENTO, 2009, p. 8-9).

Em nosso contexto, isto é verificado, por exemplo, a partir da ausência das produções e estudos significativos de autores como Roberto Gomes (1984), Severino (2011), Palácios

(2000), entre outros que problematizam questões e narrativas próprias de nossa realidade sócio cultural, mas que não figuram nos cursos regulares de Filosofia – no contexto de nossa pesquisa, ao analisar o livro didático utilizado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), e o ementário, estes autores sequer são citados.

Isto denota um conseqüente mal estar, visto que o engessamento do currículo a partir de um cânon ideológico hegemônico, parece contribuir para um estranhamento dos conteúdos, um silenciamento das narrativas locais, um apequenamento dos mecanismos de produção de identidade, um desconhecimento da diversidade social, uma desvalorização da cultura nativa e subordinação da consciência crítico-reflexiva. Suspeita suficiente para problematizar filosoficamente a própria prática docente e o próprio sentido de um ensino de Filosofia, sob a égide do desvelamento da colonialidade, mascarada de racionalidade moderna (QUIJANO, 2010).

Trata-se de refletir até que ponto o chamado “projeto moderno”, contribui para a subalternização do outro no sistema mundo-realidade, no intuito de desnaturalizar as estruturas conceituais que tornaram periféricas as questões próprias do indivíduo (DUSSEL, 1977). Refletir até que ponto o saber produzido pelo conhecimento, parece ter se tornado suporte na relação de poder subordinação/dominação/conflito, justificando a presença de dominadores e dominados - expressos nos vínculos sociais.

Assim, problematizando e refletindo a racionalidade que tenta irracionalizar o outro, identificamos pelo viés pós-crítico do currículo, a perspectiva de um pensar filosófico africano como contraponto do projeto hegemônico moderno, além de contemplar sentidos e significados silenciados, que podem contribuir na tarefa de inter-relacionar teoria/prática/vivência no contexto da sala de aula. (MUDIMBE, 1998); (HOUNTONDJI, 1983).

A Filosofia africana oportuniza a ampliação da consciência crítica em oposição ao uniculturalismo, correspondendo à perspectiva pós-crítica do currículo - no contexto da sala de aula - por apresentar uma abordagem menos monopolizante; alinhada à ideia original de que a reflexão é atividade inerente da condição humana, podendo ocorrer em qualquer lugar onde o absurdo do mundo encante (espante) a percepção humana e não o bojo estrutural de uma única vertente (ou continente). (OMOREGBE, 1998). Não devendo ser apropriação de um único programa ou contexto, mas antes, o subsídio da própria existência – e por isso estendido a todos os seres humanos. Assim, pelo viés filosófico, temos a possibilidade de surgimento de um sujeito enquanto agente da realidade e não somente seu intérprete, como salientaram os estudiosos Gadamer e Ricoeur, favorecendo o diálogo da comunidade em

oposição à individualidade – um dos signos da modernidade. (MUDIMBE, 1994); (TEMPELS, 1945)

Neste ponto, para efeito de nossa proposta, dentre as tendências que podem caracterizar a chamada Filosofia africana, como adotado no espaço educacional, optamos pela corrente profissional, que considera o diálogo entre as tradições nativas e as concepções ocidentais (ORUKA, 2002). Esta tendência investiga aspectos de influência recíproca entre a realidade e cultura africana e não africana, a fim de empreender sentidos e usos políticos e sociais a partir de alguns conceitos e noções comuns. (OMOREGBE, 1998, 2015); (RAMOSE, 2001). Implica na identificação de princípios constituintes que fundaram a lógica social clássica grega – pelo sentido comutativo da *Pólis* (séc. V a.C.) – tendo na conduta ética o arcabouço legítimo de um conjunto de normas (moral) válidas para a vida prática virtuosa – cerne do projeto urbano grego (CHAUÍ, 2006).

O cuidado de si era pilar *sine qua non* para tal empreendimento, como nos aponta Sócrates:

Tu ateniense, cidadão da maior cidade e mais célebre por sabedoria e poder, não te envergonhas de pensar em acumular o máximo de riquezas, fama e honras, sem te preocupar em cuidar da inteligência, da verdade e da tua alma, para que se tornem tão boas quanto possível? (PLATÃO, 2000, p. 88).

Esta caracterização encontra correspondência no princípio filosófico africano do *Ubuntu*, que considera o reconhecimento de si a partir do outro, em uma mútua relação da condição ontológica e a prática dos valores éticos. Este princípio engendra o sentido de comunidade e legitima os mesmos valores fundantes do propagado e eleito modelo grego. Corroboramos o entendimento de Castiano (2010, p. 156):

Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo.

É a partir deste cenário que nossa proposta aponta para este viés, a fim de oportunizar à docência, uma perspectiva mais ampla de diálogo e investigação - para além das conveniências e comodismos de um programa fechado – denunciando a tentativa de nulidade em outras formas de conhecer e maneiras de entender a realidade – um verdadeiro “epistemicídio” – (RAMOSE, 2011). Como apontamos ter ocorrido no contexto educacional, reflexo do quadro de desigualdades étnicas e índices estatísticos sociais conflitantes que

tencionam as relações de conduta, acirram as individualidades em prol da competição exacerbada e deflagram a sua mais perversa expressão de desumanidade: o racismo.

Muito embora não nos ocasiona refletir como mais propriedade a questão do racismo, certamente tal mal estar e desequilíbrio ocasionaram a intervenção legal com a criação da lei 10.639 no ano de 2003, estabelecendo a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira no ensino básico. Este disposto viabiliza o sentido genealógico da constituição histórica, dialógica e filosófica de nossa identidade, garantindo um espaço a mais para a essencialidade do ensino de Filosofia e suporte à docência – além do ajustamento legal - posto que viabiliza o “filosofar transdisciplinar que não é regido pela mecânica do conhecimento sedimentado e instituído, pois se guia pelo indeterminado e pela abertura radical para a atividade de investigação permanente” (GALLEFI, 2013, p.5).

METODOLOGIA

Há uma década lidamos com os conflitos e inquietudes advindas do exercício da prática docente, suas problemáticas, dilemas e tentativas de entendimento; primeiramente no ensino fundamental no município de São Luis (onde as dificuldades eram agravadas pela desestrutura física), e hoje em dia nas salas de aula do IFMA. No Instituto, encontramos nos anos de 2011, uma estrutura pedagógica e funcional relativamente recente (PDI, 2014), com os ementários ainda sendo deliberados em conselhos e estruturados a partir das contribuições dos professores – divididos em eixos temáticos – à medida que os cursos eram criados, e a respectiva correspondência com um currículo – que por certo – era aplicado a partir do PCN vigente, que no contexto atual, passa por discussão e análise.

No ambiente da sala de aula, reflexo do exposto anteriormente, percebemos a necessidade de se pensar, primeiramente uma estratégia – o que nos convidou a refletir acerca da didática e abordagens epistêmicas – e em seguida um suporte material, que pudesse contribuir para o dinamismo da aula e dialogar com a realidade e vivência dos alunos – identificado como principal entrave para o ensino de Filosofia naquele contexto.

Assim, para delinear o caminho que decidimos percorrer, convém reforçar que a nossa pesquisa se direcionou por uma perspectiva de abordagem qualitativa, buscando passos do método de procedimento da pesquisa-ação. Essa opção ocorreu pela possibilidade do levantamento de possíveis entendimentos e por permitir a intervenção e/ou ação propriamente dita, no sentido de aliar pesquisa e ação de forma simultânea.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, tomaremos as três dimensões a serem consideradas na pesquisa-ação; a ontológica, que diz respeito ao objeto a ser conhecido; a epistemológica, referente à relação sujeito-conhecimento e a metodológica, que se refere a processos de conhecimentos utilizados pelo pesquisador (FRANCO, 2005).

Nesse sentido, adotamos nesse estudo a pesquisa-ação como método de investigação, pois os processos de educação e ação aconteceram concomitantemente. Porém, diante dos passos necessários para o planejamento metodológico da pesquisa-ação bem como o tempo que dispúnhamos, optamos por fazer uso somente de algumas etapas necessárias para alcançarmos os objetivos traçados inicialmente.

Dito isso, no desenvolvimento do nosso planejamento da pesquisa-ação, fizemos uso de alguns passos pensados por Thiollent (2011), a saber: utilizamos a fase exploratória; na qual realizamos o diagnóstico da realidade e onde estabelecemos os primeiros contatos com o local e os sujeitos da pesquisa, realizamos o levantamento da situação, dos problemas e das eventuais ações. Foi nesse momento que se deu a conversa com o Diretor do campus, com a coordenação pedagógica, e com os professores.

Em seguida nos debruçamos sobre o tema da pesquisa; aqui foi delimitado um problema prático do contexto e a área de conhecimento a ser abordada. Realizamos o processo do lugar da teoria, pois a nossa pesquisa está articulada dentro de uma determinada realidade, no caso o campus do IFMA de Santa Inês – MA. Nesse momento, assumimos o nosso quadro de referências teóricas, nesse caso, a abordagem pós-crítica do currículo, que foi sendo adaptada de acordo com a inserção no espaço da pesquisa. Realizamos em seguida a etapa das hipóteses; nesse momento pensamos as hipóteses como suposições para possíveis entendimentos aos problemas colocados ao logo das discussões e dos diagnósticos tomados.

Partimos então, para a fase da coleta de dados; que ocorreu por meio de entrevista individual com o professor de filosofia do campus, com o estudo de documentos, arquivos, aplicação de textos, entre outros.

Aplicamos ainda o processo de aprendizagem, quando muitas vezes, vislumbramos a colaboração entre os participantes e o pesquisador, aqui realizamos juntos com os estudantes e professor, a fim de percebermos a associação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de investigação. Por fim, realizamos o plano de ação da nossa investigação, buscando compreender e subsidiar os atores da pesquisa e as possibilidades de superação dos problemas levantados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecimento do lugar da Pesquisa

O município de Santa Inês no Maranhão desenvolve protagonismo na região oeste do estado, onde sua posição geopolítica se destaca influenciando muitos municípios limítrofes e sua economia e comércio prepondera em toda a região. Santa Inês é a principal cidade da microrregião do Pindaré, agregando com isso grande contingente populacional e extremamente heterogêneo, segundo nos demonstra pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2015. Com tal relevância, as políticas de expansão da rede federal de educação profissional, contemplaram o município com a instalação do campus do IFMA, no ano de 2008. (PDI, 2014).

O campus então, a partir das políticas institucionais, foi estruturado de acordo com uma demanda político-econômica, voltada para os setores do comércio, construção civil e outros manejos produtivos da região, o que logo despertou grande interesse da população local e adjacente. Sua disposição ocorre nas modalidades integral, concomitante e subsequente; ofertada para 6 (seis) cursos técnicos (administração, edificações, eletroeletrônica, eletromecânica, logística e informática), além das graduações em engenharia da computação, administração, construção de edifícios e física (PDI, 2014).

Diálogos com os sujeitos da pesquisa

Nossa chegada no campus ocorreu em meados do mês de novembro do ano de 2018, após deferimento de documentos regulatórios do IFMA e do PPGEEB a fim de garantir legalidade e cientificidade da nossa entrada e das intervenções que seriam realizadas.

Primeiramente, observamos a estrutura física do campus, analisando os espaços educacionais, recursos e material didático. Em seguida solicitamos encontro com o setor pedagógico para conhecimento dos trâmites de planejamento, orientações quanto ao ensino e ementário vigente. Tomamos conhecimento de que alguns cursos ainda não dispunham de ementa para a disciplina Filosofia, isto em função da recente criação e/ou falta de atualização do sistema – o que ainda está em discussão face os encaminhamentos do currículo e estruturação do PDI em curso.

Neste âmbito, nossa pesquisa se direcionou para as turmas de 3º ano do Ensino Médio, por observância e interesse com os conteúdos apresentados nesta fase. Os conteúdos apresentados nos anos iniciais do ensino médio costumam ser direcionados à história da

Filosofia, autores clássicos gregos, e noções básicas do exercício do filosofar – com superficial abordagem temática – observada a partir do livro didático empregado e ementário utilizado. No último ano, observamos uma maior preocupação com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e conscientização para o papel social, com a abordagem do conteúdo de Ética, que nos aponta para uma possível preparação para o exercício e entendimento da cidadania. Com isto nossa pesquisa foi direcionada para esta etapa, por entendermos que é fase crucial e que protagoniza no aluno uma tensão e exigência por uma conduta e preparação para assumir um lugar e função na sociedade.

A seguir, utilizamos a entrevista como instrumento de análise de dados, e foi realizada com o professor de Filosofia do IFMA- Campus Santa Inês- MA. Como dados de identificação trazemos que o professor possui graduação em História e Filosofia, ambas licenciaturas. Leciona no momento Filosofia para as três séries do Ensino Médio Técnico. Leciona há 6 (seis) anos, estando à 3 (três) anos no campus Santa Inês - MA.

A fim de alcançarmos o objetivo inicial de nossa pesquisa de: Propor o redimensionamento do Currículo, a partir de uma análise curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio do IFMA- campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva filosófica pós-crítica, realizamos questionamentos direcionados ao professor objetivando perceber as práticas e perspectivas que possui sobre o ensino de filosofia e a perspectiva de um currículo pós-crítico nas suas aulas.

Para tanto, seguimos nas transcrições da entrevista as normas compiladas pelo autor Marcuschi (1986) coadunando com as previstas na ABNT. Utilizamos a forma de transcrição que apresentam os falantes por meio de siglas, no caso utilizamos as siglas P – para o pesquisador e E – para o entrevistado; não foram feitos cortes de palavras na passagem de uma linha para outra e grafamos as palavras de acordo com a pronúncia. Os turnos serão iniciados por letras maiúsculas.

Convém ainda destacar sobre a questão da transcrição e edição da entrevista utilizamos a incisiva destacada por Duarte (2004, p. 221), a saber:

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer a análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições [...].

Dito isso, tomamos todo o cuidado para não modificar as palavras que revelam como o entrevistado concebe ou percebe o assunto tratado. Destacamos também, que foi conveniente

intitular as nossas transcrições, as nomeamos de *diálogos*. Desse modo, sabemos que a partir desse momento temos uma difícil missão, pois como bem assegurou Queiroz (1983, p.84): “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência”.

Assim, foram direcionados 8 (oito) questionamentos ao entrevistado, (em apêndice 2) vejamos:

Diálogo 1:

P – “Qual a sua perspectiva acadêmica com filosofia?”

E - “Não me filio a uma escola específica, mas existem, creio, aqueles filósofos com os quais mais nos identificamos e formam o repertório através ou até contra o qual pensamos. Em minha formação possuem grande importância Platão, Kant, Karl Marx, e mais recentemente pensadores como Enrique Dussel e Achille Mbembe, ambos críticos da filosofia europeia enquanto limitada ao tratar de reconhecer o outro, o “não europeu”.”

Percebemos na resposta que o entrevistado demonstrou um direcionamento e influência com o pensamento clássico, por meio dos autores já consolidados, possivelmente fruto da formação acadêmica. Entretanto, fato peculiar é a menção a autores contemporâneos alinhados à crítica da modernidade, colonialidade, eurocentrismo e que não frequentam o livro didático. Possivelmente foram buscados pelo entrevistado por meio de interesse e pesquisa pessoal. Ainda é possível perceber na fala do entrevistado um possível direcionamento para perspectiva pós-crítica do currículo e corrente profissional, com o citação “[...] reconhecer o outro, “o não europeu”.

Essa perspectiva apontada pelo entrevistado coaduna com o pensamento de alguns autores estudados na pesquisa, como Silva (2009), para quem o currículo deve estabelecer uma correspondência de identidade – pelo instrumento escolar – para contemplar a realidade e contexto de vida dos alunos, e reconhecer a alteridade como subsídio para esta mesma identidade.

O próprio Dussel (1977) – citado pelo entrevistado e na pesquisa – endossa a importância de se problematizar o que ele chama de “encobrimento do outro”, como forma de criticar a estrutura hegemônica vigente, e mais que isso, estimular o espírito crítico reflexivo. Outro autor estudado na pesquisa que aporta o viés intuído pelo entrevistado é Quijano (2010), para quem a colonialidade e eurocentrismo, devem ser identificados e questionados enquanto elementos de mascaramento da realidade.

Diálogo 2:

P – “Dentro do seu contexto acadêmico (e mesmo de vida) em que momento despertou para a docência?”

E – “A docência não foi uma escolha. Escolhi o curso e lá aprendi a gostar da docência. O exemplo de alguns professores ainda hoje são espelho para a minha prática docente”.

A prática docente pode ser entendida nesta resposta como um exercício e uma vivência, tendo no percurso dos estudos um entendimento de sua utilização – como podemos correlacionar com o pensamento de Gauthier (1998), quando este aponta e reflete os possíveis elementos substanciais de identidade da docência, e como estes elementos – ainda que sem consenso entre os teóricos da educação – ajudam a constituir a prática em sala de aula.

Também Imbernón (2011), reflete sobre formação e prática na constituição da identidade docente, enfatizando fatores circunstanciais da experiência de vida e fatores culturais externos como influentes para o processo de formação dos futuros professores.

Diálogo 3:

P – “Como se sente sendo professor de filosofia?”

E- “No Brasil a educação tem sofrido historicamente pelo tratamento sofrido enquanto ensino secundário algo até mesmo sabotado para impedir a conscientização e consequentemente restringir os meios de construção de uma sociedade democrática. Com a filosofia há o agravante de essa disciplina ter como um de seus objetivos fundamentais a formação de indivíduos com autonomia intelectual e política. Por outro lado para um amplo setor da classe trabalhadora há a dificuldade de até mesmo compreender o que é a disciplina filosofia. Nesse quadro existe a sensação de frustração juntamente com a presença de uma esperança da tarefa de conscientização, que não é só da filosofia, mas que ela tem aí um papel fundamental”.

Percebemos nesta resposta, uma preocupação com o cenário atual de descrédito e mesmo estranhamento da sociedade em relação à funcionalidade e utilidade do estudo de Filosofia, bem como uma inquietação do entrevistado para com este cenário e a tarefa – essencialmente filosófica, mas não unicamente da Filosofia – de conscientização. O entrevistado denota conhecimento da importância da Filosofia, porém demonstra intranquilidade com as incertezas do contexto educacional em que a disciplina está inserida.

Sobre esse olhar dado pelo professor, trazemos as contribuições de Lima (2018), quando destacou que no cenário atual, voltamos a ver a Filosofia sendo atingida por mudanças no cenário das políticas educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017.

Ainda segundo Lima (2018), na arquitetura reformada do Ensino Médio, a Filosofia passa a ter o significado da obrigatoriedade dos “estudos e práticas”. Isso implica dizer que o decreto que implantou a Base simplesmente retira do horizonte os anos de debate que consideram a Filosofia disciplina fundamental para a formação cidadã, algo presente nas manifestações de algumas emendas parlamentares, muitas delas sustentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que recomenda a obrigatoriedade da disciplina na matriz escolar, uma vez que se trata do valor para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas.

De certo que compreendemos a fala angustiada do professor entrevistado quanto ao futuro da Filosofia, pois sabemos e defendemos – alinhados ao pensamento de Kohan (2008) e Horn (2017) – que o ensino de Filosofia é pressuposto fundamental para contribuir na formação do espírito crítico reflexivo dos alunos, e justamente por esta essencialidade, parece ter sua importância frequentemente questionada e seu uso em sala de aula, constantemente lidando com justificativas e reafirmações.

Diálogo 4:

P - “Quais as suas expectativas com a docência?”

E - “Apesar dos diversos limites, espero atuar na colaboração de um projeto de conscientização para a construção de uma sociedade mais democrática, posto que a nossa realidade é fortemente segregacionista, racista, machista, patriarcalista, enfim, marcada pela produção e sustentação por meios de comunicação e instituições, de estigmas e preconceitos que naturalizam os diversos planos em que se manifesta a desigualdade e a exploração no Brasil”.

Nesta resposta o entrevistado manifesta propriedade e consciência para algumas das questões centrais de nossa pesquisa, a partir da problematização dos paradigmas do currículo e do cânon hegemônico instituído. Podemos também apontar na fala no entrevistado uma possível percepção das estruturas de poder e da naturalização das dicotomias e desigualdades. Também é expressa a vontade por uma sociedade mais igualitária, o que pode ser alinhado à proposta da pesquisa em uma perspectiva mais ampla dos conteúdos de Filosofia para consequente noção de pertencimento e contexto de vida dos alunos.

Para Nascimento (2009), a Filosofia deve contribuir para desvelar o sentido da vida e refletir as diversas visões e concepções de mundo – expostas nas tendências e teorias já consolidadas – para enfim produzirem sentido no contexto de vida dos indivíduos. Isto

possivelmente contribuindo para o reconhecimento da diversidade, contextualidade e retomada do sujeito enquanto agente da realidade Ricoeur (1991) pela apropriação...

Diálogo 5:

P – “Como você entende o contexto sócio político da cidade?”

E – “A cidade de Santa Inês, apesar de não ser tão isolada quanto tantas outras cidades e ter um comércio variado e extenso, bem como ter uma estrutura boa comparativamente a outras cidades, sofre em larga medida com prejuízos na educação. Não é raro ter que lidar com limitações quanto a escrita e a leitura. Isso está ligado ao tratamento que diversas prefeituras dão a educação”.

O entrevistado dimensiona o cenário sócio político da cidade, e demonstra entendimento acerca da problemática estrutural que alcança quase todos os municípios do estado. Avalia também as deficiências conceituais dos alunos que acabam por dificultar a própria prática docente.

Ainda sobre esse cenário Tardif (2014, p.142) cita:

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento de trabalho.

Dito isso, corroboramos com o pensamento de Tardif (2014, p. 145) ao citar que o trabalho docente está impregnado da personalidade docente, assim: “todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”.

Zeichner (2008) acrescenta que a reflexão do professor sobre sua prática torna-se um potencial transformador das condições da sua atividade profissional sobre projetos de mudança institucional e social, nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas como critérios de orientação da prática reflexiva.

Diálogo 6:

P – “E quanto aos alunos? Como você percebe o contexto sócio político cultural?”

E – “O público do ifma possui alguma heterogeneidade. Não sei quantificar. Há desde alunos egressos da rede particular aqueles que vêm de cidades vizinhas extremamente carentes”.

Identifica – como já apontado anteriormente – a heterogeneidade do público do IFMA, muito em razão do protagonismo da cidade na região.

Diálogo 7:

P - Sua prática docente permite exercer suas concepções filosóficas sem choque com as estruturas curriculares?

E - Existe uma certa autonomia para trabalhar o conteúdo sob uma perspectiva teórico metodológica que o professor adote.

Como já identificado nas conversas com o setor pedagógico, o entrevistado evidencia certa autonomia de ação docente, isto demonstrado também pela ausência de ementa em alguns cursos e a liberdade para a escolha dos recursos didáticos e materiais afins.

Para Nóvoa (1997, p. 34) “(...) A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Com isto percebemos, que um fator primordial a partir deste processo de construção da prática docente seja a autonomia, sob a chancela epistêmica da liberdade para escolher qual metodologia mais se adeque à dinâmica da sala e contexto dos alunos.

Neste aporte, Tardif (2014) também considera a autonomia em sala de aula como fator importante para a formação profissional e constituição do saber docente.

Diálogo 8:

P – “A proposta curricular está em consonância à sua prática docente? Cite pontos positivos e negativos relacionando à realidade do seu alunado”.

E – “Em alguma medida sim posto que não podemos deixar de abordar muitos filósofos. Mas quando se trata de abordar um filósofo fora da tradição europeia existe uma certa dificuldade até pelo déficit na formação. Sempre que é possível articular temas e problemáticas mais próximas da realidade do aluno há uma maior participação e identificação do aluno com o que é estudado”.

Como apontado em nossa pesquisa, motivo de nossa inquietação, o cânon hegemônico europeu é identificado pelo entrevistado, creditando à formação a parcimônia de autores e outras correntes filosóficas – motivo de certo desconforto. Também identifica que temáticas mais próximas do contexto dos alunos costumam ter maior aceitabilidade e participação, o que concorre para uma perspectiva pós-crítica do currículo, como reitera Silva (2015) – como apontamos – viés educacional mais compatível com a relação ensino aprendizagem e facilitador da prática docente.

Para Sandoval (2014), a apresentação de autores e narrativas conceituais próximas da realidade dos alunos, contribui para um sentido de lugar/território, medida importante na tarefa de desconstrução das mitificações ideológicas e aproximação entre teoria/prática/vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumirmos a tarefa de refletir e problematizar o currículo de Filosofia no IFMA – campus Santa Inês, como proposta contribuinte para a prática docente, engendramos uma perspectiva epistêmica filosófica que remonta aos idos clássicos gregos, instaurada a partir da inquietação agnitiva pela busca do devir do currículo e devir do ensino de Filosofia e, em se tratando de elementos subsidiários da educação – dispensando para isso maiores justificativas – lidamos com nuances de possibilidade, expectativa, demanda e interesse político social.

O estudo tratou de analisar o currículo pautado numa perspectiva pós-crítica. No espaço dedicado às intervenções do processo de reflexão, análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês, dialogamos sobre o lugar da pesquisa, nosso interesse enquanto pesquisador, e às experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa, o professor de Filosofia do campus, mantendo contato dentro e fora da sala de aula. Foi a partir desse envolvimento que realizamos nossas intervenções, propondo pensar o currículo numa perspectiva pós-crítica com a possibilidade de serem vivenciadas.

É nesse contexto que chamamos atenção dentro da proposta numa perspectiva pós-crítica ao currículo de filosofia como instrumento expediente à prática docente com o cuidado de se manter atento às necessidades do programa escolar e as demandas da sociedade, sem entretanto empalidecer a construção de uma consciência crítico reflexiva, estruturação de identidades e subjetividades pelo viés educativo – sentido teleológico da Filosofia. Nesse sentido, a questão incide justamente, em preservar a autenticidade do currículo e autonomia do ensino, frente aos desafios das intencionalidades, expressas muitas vezes pelo viés político presente no currículo, que cobram sempre uma fidedigna correspondência.

A guisa de conclusões, com a aplicabilidade da proposta, buscou-se identificar a possibilidade de redimensionar e resignificar o currículo de Filosofia empregado no IFMA- a partir de uma perspectiva pós- crítica - e que tal intento pudesse se materializar como forma contribuinte à prática docente. Podemos inferir que a proposta permitiu refletir sobre valores éticos, identitários, culturais entre outros constituintes, que orbitam o currículo pelo viés dialógico entre alunos e professor.

Destarte, esperamos que os argumentos elencados nesta pesquisa sejam relevantes para a educação, podendo suscitar novas pesquisas e propostas, que contribuam tanto para a formação do professor - e que reflita na sua docência - quanto na maneira de perceber/entender o processo de ensino aprendizagem - contemplando o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em março de 2018.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana** – Em busca da Inter subjetivação. Moçambique: Publicada pela Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica na Província de Gaza. 2010. Link:<http://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-Filosofia-Africana-Em-busca-da-intersubjetivacao>_Acesso em 15 de janeiro de 2019.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. Paris. Editions: Galilée, 1990.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: na América Latina. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALEFFI, D. **Por que ensinar Filosofia hoje?** Texto apresentado em: II Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia da UERN: Mossoró, 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora Ijuí, 1998.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. São Paulo : FTD, 1984.

HOUNTONDJI, Paulin. **African Philosophy: Myth & Reality**. Library of Congress. Cataloging – in- Publication data. First published in English 1983.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KOHAN, Walter (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman**. 2018. 181 folhas. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MUDIMBE, Ives. **The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the order of Knowledge**. Indiana University Press – Bloomington and Indianapolis, 1998.

_____. **The Idea of Africa**. Indiana University Press, 1994.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **A modernidade vista desde o sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade**. Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. Brasília. V. 1, n. ½, p. 1-19, 2009.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OMOREGBE, J. I. African Philosophy: Yesterday and Today. In: EZE, Emmanuel Chukwudi (ed). **African Philosophy: an anthology**. Massachusetts/ Oxford, Blacwell Publishers, 1998.

_____. **Filosofia Africana: ontem e hoje**. Tradução Renato Nogueira Jr. 2015. Disponível em: http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/joseph_i._omoregbe_-_filosofia_africana_ontem_e_hoje.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

ORUKA, Henry Odera. Quatro tendências da atual Filosofia Africana. Tradução para uso didático de ORUKA, H. Odera. Four trends in current African philosophy. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 120-124, por Sally Barcelos Melo.

PALACIOS, María Amelia. **Del poder de cambiar nuestra práctica docente**. En: Libro de Ponencias del I Congreso Internacional de Formación de Formadores. Cusco, Instituto Superior Pedagógico La Salle y GTZ, 2000.

PASQUALE, Carlos. **Editorial: Da educação depende o resgate de condições sociais injustas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 41 n. 94, p. 131-133, abr./ jun. 1964.

PDI-IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018**/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. – São Luis, 2014.

PLATÃO. **Apologia**. In. Coleção Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez Editora. 2010.

RAMOSE, Mogobe B. **Sobre a legitimidade do estudo da filosofia africana.** Ensaios Filosóficos, Volume IV – out. 2011, p. 6-25.

_____. **Una perspectiva africana sobre la justicia y la raza** [Uma perspectiva africana sobre a justiça e a raça]. Polylog. Foro para filosofia intercultural 2, 2001. Disponível em: <http://them.polylog.org/3/frm-es.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

RIBEIRO, R. J. **Filósofos franceses no Brasil:** um depoimento. p. 1-5. 2009. Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2018.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro.** Campinas: Papirus, 1991.

SANDOVAL, Ana Claudia Rozo. ESTUDOS DECOLONIAIS E FILOSOFIA AFRICANA: por uma perspectiva outra no ensino da Filosofia. **Revista páginas de Filosofia**, v.6, n.2, p. 1-18, jul./dez. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: **Perspectivas da Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, T. Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEMPELS, P. **Bantu philosophy.** Tr. C. Kling. Paris: Presence Africaine, 1945.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc: Campinas**, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 22 de dezembro de 2017.

REFLEXÃO SOBRE O DILEMA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: ENTRE A POLIVALÊNCIA E A HUMANIZAÇÃO

Prof. Esp. Ítalo Salomão Ribas¹
Profa. Dra. Maria Lúcia Panossian²

RESUMO

O mês é março de 2019, em meio à **disciplina** de **interdisciplinaridade** (pedimos licença para o aparente contrassenso aqui presente) da pós-graduação em ensino, ciência e tecnologia, perante uma sala composta de graduados das mais diversas áreas (matemática, física, química, biologia e pedagogia), surgem questionamentos diante do ensino de matemática e as ciências: A interdisciplinaridade pode aproximar os alunos e o saber matemático? A aproximação se dá pela relação entre o eu e o mundo, das interdependências entre as coisas, ou pela orientação do mercado produtivista, da força trabalho polivalente? Grosso modo, esta pesquisa objetivou investigar a aderência dos discursos, que relacionam o caráter interdisciplinar e a matemática, junto ao portal CAPES de periódicos (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), por revisão crítica de artigos, lapso 2014 a 2019, pois existe desconfiança persistente sobre a existência de um domínio das relações político-econômicas, ou seja, do ensino utilitarista (estrito saber fazer) sobre a intenção interdisciplinar, popularizando o termo como jargão de uma didática salvacionista, mas que pode convergir com a polivalência da dita era do conhecimento, enlace de competências desejadas sob a apropriação do intelecto como força trabalho. Por fim, cabe ressaltar, que os resultados procuram estabelecer subsídios para reflexão docente, pois apresentam frequente e intensa proximidade entre interdisciplinaridade e polivalência.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade, Matemática, Polivalência.

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta perspectivas que nasceram da curiosidade do pesquisador ao viver o calor de um debate, em disciplina do mestrado, sobre as idealizações ali em sala acerca desta nova entidade: Interdisciplinaridade.

Eu faço? Alguém faz? Eles fazem! Precisamos fazer interdisciplinaridade! O termo ascende à popularidade, torna-se um jargão no meio escolar e acadêmico e, sua representação para os atores é algo que carece de reflexão: Pois, aparentemente, mostra-se atrelada a um estrito saber fazer (do utilitarismo) permeado de múltiplas competências disciplinares (conhecimentos, atitudes e habilidades de interesse mercadológico), neste sentido as

¹ Mestrando (autor) PPGFCET: prrof.iribas@gmail.com

² Docente Programa (Orientadora) de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná: malu.panossian@gmail.com

produções acadêmicas podem esclarecer, previamente, conceitos e tendências das ações ditas interdisciplinares.

A intenção é localizar, na base CAPES periódicos, produções que se atrelaram a dois termos, interdisciplinaridade e educação matemática: A popularidade do termo demonstra que nele é depositado um infinito espectro de esperanças, isto colabora para que o mesmo permaneça em voga como a salvação da didática, especialmente naquilo que toca as exatas (dado o poder de contextualização, problematização e tematização), entretanto, as abordagens deixam explícita a intencionalidade?

Considerando o contexto da vida pós-moderna: da intrínseca dependência que o cotidiano hodierno mantém com as aquisições materiais da ciência, ou seja, os aparatos da tecnologia (produto interdisciplinar) que facilitam a interação ator-natureza, ator-ator e ator-produção, dispensando, transformando e criando novas competências desejadas e exigidas; do frenesi produtivo multifacetado, oriundo de uma concorrência e mobilidade capital global, aspectos movidos por contingências do cenário mundial, porém com especificidades no econômico sócio ambiental de determinado nicho ou localidade, descaracterizando identidades e pertencimentos culturais, impondo saberes, atitudes e habilidades da tecnologia sob apropriação pelo universo capital; dos campos produtivos em rede que orientam produtos e serviços que servem a outros produtos e serviços (alienação pela estrita intenção do lucro em detrimento da sustentabilidade), trocas intermediárias, que alcançam em certo momento aquilo a ser entregue ao consumo para depreciação incentivada (alienação que preserva o consumismo, obsolescência programada de versão em versão produtiva); Linhas de produção e o mercado exigem dos seus atores saberes multi e interdisciplinares, um saber fazer coisas advindas de um plural de áreas (polivalência), engenhar incessantemente, ou inovar e empreender, e também um similar saber fazer nas relações interpessoais, indissociável das funcionalidades e estéticas de qualquer instrumento comercializável por um fetichismo tecnológico que se impregnou como cultura global.

Ressalta-se com finalidade de aproximar uma definição:

A polivalência inaugura um novo perfil de trabalhador desejado pelas organizações, distinto do perfil do trabalhador-bovino que marcou o modelo Taylorista. Se o perfil do trabalhador-bovino se baseava no indivíduo dotado de força física e capacidade cognitiva suficiente para realizar exatamente a tarefa prescrita isoladamente, sem necessidade alguma de exceder o que lhe fora ordenado, o perfil do trabalhador polivalente se baseia na possibilidade – se não na obrigação – de extrapolar as tarefas prescritas, criando novos modos operatórios como forma de melhorar processos e inovar paulatinamente a produção, mas sem transgredir fronteiras hierárquicas. (CHIARIELLO E EID, 2011, p. 03)

O ensino, formal, institucionalizado, pode ter sido vinculado, pela sua utilidade em potência, à tarefa de inserir cognitivos no relacionamento entre o produtivismo (saber fazer para inovar) e consumismo (apropriar-se da facilidade oferecida pelo alheio e dispensar compreensões sobre a complexidade produtiva).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em seus objetos discursivos, acaba por aproximar competência da supra mencionada polivalência do saber fazer, reduz o conhecimento por uma mobilização de conceitos e procedimentos (carrega imposição daquilo que será útil e a forma como será utilizado), o saber se justifica pela estrita capacidade de resolver demandas (afasta trazer a consciência à reflexão, é o saber fazer estrito, multifacetado, do utilitarismo para algo necessário em um presentismo pragmático), saber fazer soluções, frequentemente, para poder vir a ser cidadão pleno e o ser cidadão encontra sua condição existencial no trabalho (não como atividade aos seus pares, mas como atividade produtiva de acordo com a ideologia político-econômica):

[...] competência é definida como a **mobilização** de conhecimentos (**conceitos e procedimentos**), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver demandas complexas da vida**, do pleno exercício da cidadania e **do mundo do trabalho**. (BRASIL, 2018, p.8)

A ciência, hoje, se confunde à tecnologia, pois os sujeitos são sensíveis a representação cotidiana do ar científico, a ciência forjou o ensino na modernidade, assim a tecnologia pode estar forjando o ensino na atualidade.

Cabe ressaltar que os avanços da ciência e da tecnologia não constituem relacionamentos críticos em si, são indispensáveis a este processo de saber sobre as coisas e sobre a própria existência, porém, quando destinados, quase que exclusivamente, a manter a mobilidade do capital desprezando impactos diversos na natureza e nas estruturas biopsico sociais, permanece a intenção de lucro incessante como condição de existência à produção, a consciência humana não é trazida à reflexão e o saber adere ao saber fazer incessante, fetiche que mascara vivências e convivências insustentáveis.

Portanto resta justificada a dúvida: A interdisciplinaridade pode acabar por deformar-se e situar-se como meio de adaptação da educação a está sociedade do conhecimento capitalizado? Um novo utilitarismo pela polivalência, do saber fazer inovação incessantemente (pela estrita lucratividade), do imediatismo movido pela obsolescência (melhoria incessante), inovar é a competência necessária a ser ensinada, é meio que supera as estabilizações na relação produção e consumo, afasta em definitivo possível crise do declínio do consumo em massa.

1. DO UTILITARISMO E DA POLIVALÊNCIA

A linguagem matemática apresenta condição existencial que permeia o universo científico de forma indissociável, de tal percepção é interessante conhecer o que representa a interdisciplinaridade para a educação matemática (saber fazer ou saber sobre o saber fazer)? O que os pesquisadores pensam sobre a mercantilização do termo (aderência exclusiva às disposições tecnológicas de consumo)? Há preocupação sociológica e filosófica explícita?

As próximas seções prosseguem na intenção de mapear concepções e tentar esclarecer algumas regularidades discursivas daquilo que idealizamos que estamos a fazer, pretende colaborar para reflexão sobre o fenômeno social interdisciplinaridade e educação matemática.

A educação, como direito social, atende ao trabalho e a produção, relacionam-se sob o regime capital moldando e modulando os processos de ensino: Os estudantes são imersos em ambiente permeado de objetos discursivos, do consumismo e produtivismo, que servem de justificativa pragmática para aprender um conjunto de saberes atrelados ao fazer.

Exemplificando aquilo que, consciente ou inconsciente, adere ao parágrafo anterior, frases como: Estude para conseguir emprego; aprenda para ter um lugar no mercado; é mais leve o peso da caneta que dá enxada; e o discurso da dita era do conhecimento, de que o sujeito precisa ser polivalente, flexível para uma época de flexibilidades do tempo e espaço, ou, o trabalhador precisa fazer aquilo que a máquina não faz, infere no ensino um interesse mercadológico, explícito.

K. Marx (2008), mediante suas considerações sobre alienação, denota que não reconhecer a si no produto da obra traz o sujeito a não vislumbrar pertinência entre o eu e as estruturas que o cercam, tal observação, mediante a sociedade pós-moderna, apresenta possível reflexão: Ao sair de casa e se dirigir ao trabalho qual a expectativa que motiva? Nos processos e procedimentos qual a sensação afetiva? Ao fim do trabalho, e ao refletir sobre a atividade qual a identidade e pertencimento?

A diversidade dos modelos e generalizações, a diversidade de tarefas na convivência colaborativa, da complexidade dos saberes, levou à especialização que apresentou como solução a fragmentação do saber: Culmina na divisão social do trabalho, aspecto que foi apropriado pelo mercadológico capital, e acarreta estruturalmente um distanciamento entre atividades, problema que alcança o conhecimento pela disciplinarização da ciência,

distanciamento entre saberes na forma de suas utilidades aos processos produtivistas – utilitarismo explícito; E o utilitarismo implícito, detrimento de algumas áreas em prol de outras mais interessantes ao regime político-econômico, como se não houvesse nenhuma interdependência.

Do artesanal (afetividade e práxis) ao industrial (impessoalidade e caráter massivo), o último mecanizado e automatizado, não há apego pela história do saber, apenas à utilidade do mesmo mediado pela cadeia produtiva, à figura humana como mera operadora de procedimentos de etapas do processamento: O tecnicismo como política pública educacional, o saber reduzido pelo saber fazer, utilitarismo que sobrepõe a identidade e o pertencimento, estes que são mitigados, fortalece o domínio das práticas mercadológicas em voga no sistema produtivo sob a volatilidade do mercado capital globalizado que opera obsolescências (polivalência para inovação).

Da justaposição das atividades pelo produtivismo, agrupamento que negligencia a interdependência estrutural dos saberes, da tecnologia que progressivamente substitui a mão humana em certas transformações, para o sujeito resta fazer aquilo que a coisa criada, que lhe é alheia, ainda não faz... A individualidade se torna refém de obscurantismos estruturais.

O desejo de contribuir, do indivíduo para a comunidade, foi superado pela necessidade de emprego e renda no auge do capitalismo industrial operacional, atualmente empregabilidade e profissionalização sucumbem pela noção de uma força-trabalho de intelectual engajado na inovação, ou seja, a vontade embutida no sujeito de reunir competências necessárias para saber modificar o meio produtivo e social, frequentemente e incessantemente, condição de existência para o capital pós-moderno na atualidade (diante da automação e tecnologias da informação e comunicação): Imediatismo das atividades que promove a não reflexão, adere à superfície da vivência e da convivência.

A atividade, para o ator, pretende estritamente o ganho, se perde do contexto da história do conhecimento (impertinência entre atividade e experiência humana), assim a biografia não encontra sentido no que faz, cotidianamente, à natureza ou/e ao semelhante (impertinência entre biografia e atividade, do fazer por um utilitarismo capital), a atividade procura aquilo que se ganha da estrutura, algo genérico (dinheiro-fetichismo estruturante), que possibilita a biografia de uns ter subsistência (aos marginalizados) e outros conforto sob um presentismo pragmático (fetichismo do consumismo).

A existência ocupa-se de um ciclo fazer-ter para o sujeito, que corresponde ao produtivismo-consumismo para a sociedade. O ter assume diversidade potencial alimentada por novas estéticas ou necessidades na relação produto que usa produtos, da obsolescência indispensável ao relacionamento consumista.

O saber é fragmentado em competências, disciplinas, técnicas e certificações úteis ao fazer: Resta o estrito saber-fazer que se movimenta sincronizado com a necessidade mercadológica. Ocorre que as impertinências podem levar os sujeitos por caminhos que dificultem a correlação entre um saber-fazer e outro, assim o universo capital necessita suprir esta incapacidade que foi imposta aos indivíduos pela estrutura.

Está urgência capital por competências pode alcançar o universo dos processos de ensino, e a interdisciplinaridade distorcida é meio para fixar contextualizações taxativas que atendam ao presente, na forma de uma ponderação entre o ensino (direito social) e o relacional desfragmentação orientada (algum canal de comunicação entre saberes úteis), na ordem e proporção do mercado, que atenda a certo tecnicismo (saber fazer), e se projeta amplamente na sociedade pela justaposição divulgada como atividade do futuro, atraente e carente de sujeitos, porém, o futuro se confunde com o imediatismo do frenesi capital.

Cabe salientar que divisão social do trabalho, como fato social, não representa os processos de fragmentação, ela por si se mostra como uma união de forças em prol de certa produção ou, preservação de certo bem comum.

Porém a inconsciência estrutural que advém da redução do ser humano pela operacionalização das partes, dos eixos, das superficialidades sob o presentismo pragmático, acaba por contribuir a um processo alienante que sustenta estado sócio econômico do querer fazer para ter e ter para fazer, o ser para conhecer é papel entregue a genialidade de alguma ciência, às mãos de algum predestinado, apto, distante arcabouço de possibilidades para algum por vir indesejado.

A. Leontiev (1978) corrobora a perspectiva traçada anteriormente, pois denota que o caráter humano sofreu modificações morfológicas e anatômicas pela produção, além de que nos dias atuais, em que tal caráter se mostra já formado, as implicações da produção na dinâmica do desenvolvimento humano situam-se no desenvolvimento psicossocial, dos valores, do saber sobre as coisas que nos rodeiam, do saber quando, como e onde as coisas interagiram para assim compor certos estados, compreender a sua experiência diante da experiência humana, perceber possibilidades do por vir, não estritamente produtivo, mas da

complexidade da vida.

Descaracterizar as atividades até então definidas e valoradas pelo estrito ganho capital, descaracterizar o trabalho até então definido e valorado pelo desejo incessante de produção e consumo, ações imprescindíveis para sanar vícios que apresentam um estrutural antropofágico, que age por força (é preciso ter para ser) e alienação (ser é ter incondicionalmente). Independentemente da voracidade mercadológica, a seara da educação e dos processos de ensino carecem de refletir e deslocar-se dos vícios capitais: Representam universo de integração entre o eu e o mundo, o antes, hoje e o depois, é espaço que não pode eximir-se da análise sócio-econômica ambiental, mas não pode restringir-se pelas mobilidades da política econômica.

1.1 Cenário político econômico brasileiro (1960-2018) e aspectos educacionais

F.H. Cardoso (1998, p. 15, apud L. F. Dourado, 2002, p. 236) expõe preocupação do Estado brasileiro com aspectos estritamente econômicos:

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais [...]. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo.

Aquilo que é proposto pelas estruturas alinhadas em torno da preservação do regime capital, estatais ou privadas, adere à retração da máquina pública pela destinação da produção de bens e serviços à sociedade, assim rompendo com tendências intervencionistas.

O mesmo autor denota o discurso, popularizado, de que o Estado deve atuar por meio de uma administração gerencial, se organizar em núcleos estratégicos, atividades exclusivas e os serviços não exclusivos, neste último campo é que se enquadram os bens e serviços como educação e saúde, B. Pereira (1998, apud L. F. Dourado, 2002).

A perspectiva problemática não é a participação da livre iniciativa, mas a minimização da participação do poder Estatal, L. F. Dourado (2002, p.237) denota cenário ainda atual, cotidiano e preocupante:

As transformações sociais, engendradas pela revolução técnico-científica, pelo neoliberalismo e pela banalização do Estado-Nação, resultam em alterações substantivas nos processos de (des)sociabilidade capitalista, conforme convergência utilitarista aos interesses do mercado, por meio do alargamento e da naturalização dos processos de exclusão social [...]

A pesquisa do autor, citado nos três últimos parágrafos, estabelece crítica à política econômica dos anos 80, cita:

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento [...]. De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. Soares (1996, p. 20, apud L. F. Dourado, 2002, p. 239).

Apresenta uma concepção da política educacional que se sedimentou por defender a descentralização dos sistemas, desenvolvimento de capacidades necessárias ao mercado flexível, reorganizar alocação de recursos no ensino básico, incentivo à avaliação e eficiência e capacitação docente em serviço, objetivos que foram tomados em resposta às exigências dos fundos mundiais de investimento.

Do acima exposto permanece notória a influência mercadológica tanto na organização do sistema quanto nos conteúdos, formas e objetos discursivos do processo de ensino.

M. Fonseca (2009, p. 161) traz argumentação interessante à discussão:

A qualidade educacional definia-se pelo objetivo de “formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação”. Para tanto, “o saber que a escola democrática transmitirá terá de ser um saber das coisas e não um saber sobre as coisas, com que se contenta a escola tradicional” (Brasil/MEC, 1971, p. 15-16). Com essa proposta, o I Plano Setorial consolidou as teorizações do capital humano e do enfoque de mão-de-obra como bases doutrinárias para a educação brasileira.

O foco do ensino como produtor de força-trabalho para o mercado, antes da constituição de 1988, adere à industrialização tardia e consumo em massa (do saber fazer técnico-industrial e agrícola para exportação de insumos e suprimentos à matriz tecnológica mundial), percebeu crise no âmbito interno (fraqueza do poder aquisitivo e não maturidade do mercado), e também uma crise mundial pela necessidade do capital de reinventar-se perante o declínio daquele molde de consumismo (ampla concorrência mundial, mobilidade e comunicabilidade facilitada, procura de novos pólos produtivos e potencial consumidor, desaquecimento do mercado de bens permanentes e barateamento contínuo da produção).

Aquele anseio nacional por liberdade e democracia, após 1988, deforma-se, a cidadania, dignidade, soberania e pluralismo político sucumbem pela aderência estrita que se demonstra com a livre iniciativa deturpada, ou seja, o lucro de caráter acumulativista e as contas públicas em superávit (acumulativismo estatal), as forças estatais e a energia social são movidas pela vontade de atender aos chamados da política econômica sob um frenesi do

macro econômico.

O ensino é atingido pelo atraso da industrialização, pelo atraso em ciência e tecnologia, ante a globalização e o novo consumismo da inovação e obsolescência, o mercado pressiona os processos de ensino a se aproximarem das urgências do capital globalizado e frenético.

A liberdade confunde-se com livre acesso ao ganho e aos bens do dito bem estar social (estrita relação de custo benefício, produtivismo e consumismo), a democracia confunde-se com um Estado que procura atender freneticamente aos interesses das classes conflituosas (daqueles que algo tem e os desprovidos, do poder econômico e trabalhadores), e neste complexo, aqui em breve síntese, a educação atua por uma opressão conformadora, sob um utilitarismo do saber que reforça, geração em geração, um tecnicismo, seja por atender a necessidade operacional, ou, pela necessidade de inovação, ambos pretendem o mercado em detrimento do individuo e seu processo de humanização, o atual discurso da polivalência não atrai para si concepções estruturais, históricas e críticas, mas a competência de recriar e recriar o presente, não pelo fracasso dos instrumentos em atender à sociedade e sim pela mobilidade capital que dá vida ao mercado.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS: da revisão crítica e do agrupamento de dados

O quadro 1, abaixo, esclarece as fases da pesquisa bibliográfica que subsidiou a análise, e apresenta os objetos discursivos procurados bem como suas definições:

Quadro 1: Metodologia e cronograma de execução

Fases	Ações	Prazo (dias)
Revisão bibliográfica	Avaliação de 30 artigos localizados na base de periódicos da CAPES, sob as chaves de busca: educação matemática e interdisciplinaridade, em língua portuguesa e no último quinquênio;	20;
Análise do discurso – regularidades e categorização	Procura no corpo dos artigos a aderência do termo interdisciplinaridade sob três questionamentos, denominados, respectivamente, R1, R2 e R3: Traz aspectos da história do conhecimento à reflexão? Valoriza aspectos da biografia imersa na historiografia? Destina-se pelo utilitarismo, justa-posição de mais de um saber-fazer, para profissionalizar ou atender à produção atual?	15;
Organização dos dados e quadro específico	Número de artigos distribuídos pela aderência, na forma acima denominada, não excludente, ou seja, uma publicação pode responder positivamente a mais de um questionamento;	10.

Fonte: Confeccionado pelos autores (2019)

Abordagem que preserve a história do conhecimento possibilita pertinências entre o eu e o mundo, da desmitificação do conhecimento, apresenta a coisa científica como uma aquisição da humanidade, além dos aspectos estritamente econômicos, com profunda e ampla complexidade no universo da experiência humana.

Valorar a biografia é aproximar aquilo a que se quer que o discente aproprie-se de uma pertinência clara e objetiva, mas que talvez ainda não tenha sido objeto de reflexão para o sujeito, na complexidade do dia a dia, das relações da vida, singulares ou comuns.

O termo complexidade, aqui ocupa lugar central, pois a existência das coisas não é disciplinar, há interdependência, e o seu corpo amplo, material ou a transcender, não possibilita certezas e verdades, porém, aproximação que o modelo e a generalização mantêm com o fato vivenciado, isto denota uma ciência viva, dinâmica que afasta o absolutismo de um ar positivista que pretende a correspondência entre o saber e a dita realidade.

A complexidade tende a mostrar que o conhecimento científico possui critérios e métodos, mas refuta o sombrio desejo pela universalização, padronização, o saber é coisa da experiência da racionalidade humana, e deve ser compreendido perante um complexo pretérito que difere do presente e provavelmente difira do futuro.

Alcança os indivíduos de forma diversa e está diversidade de experiências é que compõe a potência do saber compartilhado, uma sinergia de alto poder transformacional.

Enfoque que prestigie o estrito saber-fazer apresenta detrimento aos aspectos acima, pois não é desejado compreender as complexidades e diversidades, e sim apreender objetos utilitaristas destinados a uma necessidade do presente, e o presente se apresenta como pragmatismo da ideologia dominante, para boa parte do ocidente, e neste contexto o Brasil: A alta mobilidade capital da pós-modernidade.

3. SIGNIFICAÇÕES ENCONTRADAS E ADERÊNCIAS

A Produção de dados, análise e resultados estão dispostos no quadro 2, ressalta-se que a revisão pretende objetividade e imparcialidade, critérios que resultam como uma conquista metodológica, assim os nomes e as obras são mantidos em sigilo, pois o interesse se prende a conteúdo que reflita as concepções de interdisciplinaridade popularizadas e suas aderências, aquilo que surge como jargão em um costumeiro acadêmico e que advém ou alcança os processos de ensino na educação básica:

Quadro 2: Resultados mapeados

Aderência	Frequência	Concepções recorrentes	Termos recorrentes
R1	8	Complexidade do contexto histórico-social; Construção conjunta; Holístico; (Re)significação pela complexidade; Do histórico amplo; Integração total; Recuperação; Expressão Cultural; Expressar as coisas;	Abrir-se ao outro; Complexidade dos temas; Entendimento holístico; Compreensão dos contextos e das experiências; É indissociável o todo na parte e a parte do todo; Recuperar as dimensões do ser humano;
R2	7	Percepção e expressão da própria prática; Percepção do saber e do não saber; Da diversidade; Da Multiplicidade de identidades; Da biografia inviolável;	Sentidos que se abrem para a Intersubjetividade na realidade vivida; Expressão de um corpo próprio, sentidos e significados em diversidade; Não atender apenas as ilhas de certezas e valorar o não saber que permeia os objetos do conhecimento; A identidade, o pertencimento e o envolvimento não são passíveis de padronização; Experiência de escuta entre as pessoas e mundo;
R3	18	Interação; Intenção; (des) fragmentação; (re) unificação; (Inter) relação; Aliar; Síntese; Trocas; Polivalência; Vínculo; Ligação; Transferência; Articulação; Contextualização taxativa;	Reunificar o conhecimento pela contextualização; Corrigindo a fragmentação pela contextualização; Apelo ao ensino integrado com a profissionalização (mercado); Compreender a Tecnologia; Guia para Ensino integrado; Orienta-se pelo profissional a ser formado; Conhecimento de várias disciplinas para resolução de problemas ou compreensão de fenômenos; Interação entre pessoas e conteúdos; Útil ao trabalho em equipe; Suprir deficiências de correlação específica; Competências para enfrentar a realidade que muda frequentemente; Contextualização que apresenta estímulo; Presente nas novas mídias, para aproximar conteúdos; Realidade social que se mostra complexa; Transferência metodológica; Útil à resolução de problemas da realidade; Aquilo que é aplicável na realidade;
Indeterminada	1	Ciência da informação;	Não pretende dialogar sobre a interdisciplinaridade, mas explicitar a sua presença naquele nicho de pesquisa.

R1, R2 e R3: ver quadro 1; Indeterminada: Não responde aos questionamentos;

Fonte: Confeccionado pelos autores (2019)

Cabe observar que autores reconhecidos pela academia, por abordar, conceituar e

criticar a interdisciplinaridade, são citados, porém o enfoque dos recortes, em sua maioria (supera 50%), apresentou exclusão ou limitação de aprofundamento epistemológico e ontológico, assim restou a citação prejudicada e a serviço de uma argumentação que ora intenciona convergência com o autor e ora amplia ou reduz o contexto originário.

Também em número superior a metade as produções privilegiaram a análise do discurso docente *in loco*, procuraram conceituar as interdisciplinaridades que eram vividas, e estudá-las por recortes do costumeiro. Na ordem de um terço ocorreu reflexão sobre o termo, com o intuito de criticar e explicitar as movimentações da concepção ao longo do desenvolvimento da educação, em amplo contexto e no Brasil. Em proporção que pouco supera dois terços, o corpo textual, assume caráter descritivo e classificatório, as demais se orientam pela crítica.

O indicador R3, predominante, demonstra aderência pela abordagem interdisciplinar com intencionalidade utilitarista: Contextualizações taxativas, recortes da biografia dos sujeitos e recortes da historiografia sob um determinado fazer; valorização mercadológica, da produção profissional, emprego, inserção na relação fazer-ter; e a polivalência explícita da era do conhecimento, atender as demandas e a tecnologia, justa posição que objetiva certa competência, seja no docente ou discente.

Este utilitarismo que, atualmente, se destina a polivalência que baliza a valoração do capital intelectual, se mostra entrelaçado com as tentativas de conceituar e reconhecer a interdisciplinaridade, assim o caráter interdisciplinar pode sucumbir e confundir-se com a geração de indivíduos polivalentes, de tal sorte na convivência na pós-modernidade, o imediatismo e o presentismo do anseio tecnológico ocupam mais e mais espaço em detrimento das dúvidas e da reflexão, permanecem em evidência as certezas impostas por um informacional frenético que tenciona o ser na ordem do produtivismo-consumismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não vamos atribuir, nestas considerações de encerramento, percentagens, ao corpo pesquisado, mesmo porque a objetividade pretende perceber a existência de um ar utilitarista que tende à polivalência mercadológica na concepção de interdisciplinaridade.

Conforme os dados explicitados na seção anterior, ressaltado período de 2014 a 2019, resta confirmada tal existência, diante de um caráter dominante, a interdisciplinaridade é tratada como algo que pode trazer aproximações entre métodos (utilidade produtiva laboratorial), competências para o desenvolvimento profissional (explicitamente destina-se ao

mercado), competência para um meio tecnológico (explicitamente destina-se ao frenesi do tecnologismo).

Das preocupações filosóficas e sociológicas: De uma crítica, considerando esta possível banalização do termo diante de uma apropriação mercantilista, que ainda carece de discussão profunda, este ensaio enseja despertar interesses, como a discussão em sala mencionada despertou no pesquisador, até porque o termo, a tendência e a dita aplicação da interdisciplinaridade é algo recente, surgida na velocidade de seu tempo, e aqueles que estão imersos nesta complexidade do século XXI são atropelados pelas novidades materiais e neo-ideológicas de sustentação capital, a esta altura a velocidade mutacional pode superar a capacidade do sujeito de perceber aspectos existenciais e as pesquisas podem localizar-se como oásis de alto poder reflexivo.

Com a intenção de ampliar o campo de discussão sobre o dito novo tempo da relação Ser-Trabalho-Conhecimento, nesta última argumentação expomos o que foi esclarecido por N. Duarte (2001, p.39):

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século vinte e início do século vinte e um passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado, isso não significa que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica [...] para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

A educação matemática sofre profundamente com apelos do estrito saber fazer para um aprender a aprender ritmado pela obsolescência do produtivismo-consumismo capital, cenário que sob o disfarce de uma nova era preserva a mesma infra-estrutura de dominação político-econômica por alienação ou força.

Z. Bauman (2008) denúncia o reducionismo pela vida líquida, aquilo que pulsa pelo alheio, caráter em distopia, a tecnologia é vista como aquilo, que em eterno por vir, representa possibilidades de solução para as mazelas que acompanham a experiência humana, tais como fome, miserabilidade, conflitos e conseqüentemente morte, mas estes males se alimentam de uma condição ideológica marcante, a exploração da vida (como mercadoria) pela relação produtivismo-consumismo.

As relações de ensino foram e aparentemente ainda são sufocadas e sucumbem por um regime que pretende sustentar-se sobre a antropofagia mercadológica. A potência do ser

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

humano é negligenciada, sujeitos acabam por não compreender o que os rodeia, mas percebem as impertinências e perturbam-se pelas incoerências discursivas, as movimentações ideológicas tentam manter a alienação, evitar a força e cativar classes perante a oferta de algo...

O ensino de matemática é frequentemente chamado pelo tecnologismo, e está sujeito ao risco de super valorar o imediatismo do saber fazer, assim excluindo ou limitando as demais dimensões, como a experiência humana histórica e a vivência do conhecedor.

A interdisciplinaridade ampla e conseqüentemente na matemática é compreensão que se volta para a complexidade e a diversidade, indissociáveis do conhecimento.

A educação enquanto direito social, aspecto inviolável para o desenvolvimento humano, aspecto inviolável para uma sociedade íntegra, íntegrada pela ética e moralmente, formação incorporada no ensino formal básico, pretende a humanização por processos que tragam a consciência à reflexão. Neste contexto a matemática como algo intrínseco a natureza humana, intrínseco a natureza da sociedade, se mostra como manifestação cultural de grande poder para que os sujeitos possam racionalizar sob certa objetividade os fenômenos e as regularidades do meio.

A matemática permeia e é permeada, de forma indissociável, pelas mais diversas áreas do saber, portanto a interdisciplinaridade não é algo novo, mas é aquilo que desesperadamente evidencia o todo na parte, do holístico, do inacabado, das incertezas, da ciência...

[...] Também poucos entendem como a paz ambiental pode ter relações com a matemática, que é sempre pensada como aplicada ao desenvolvimento e ao progresso. Lembro que a ciência moderna, que repousa em grande parte na matemática, nos fornece instrumentos notáveis, mas também poderosos instrumentos de destruição dessa mesma natureza. As dimensões múltiplas da paz, isto é, paz interior, paz social, paz ambiental e paz militar, que devem ser objetivos primeiros de qualquer sistema educacional, é a única justificativa de qualquer esforço para o avanço científico e tecnológico, e deveria ser o substrato de todo discurso político. U. D Ambrosio (2005, p. 106)

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTAÇÃO.pdf>>. Acesso em 28/06/2019.

CHIARIELLO, Caio L. EID, Farid. Revisando conceitos: polivalência, politecnicidade e cooperação no debate sobre organização do trabalho. **REDD – Revista espaço de diálogo e Desconexão**, Araraquara, v.4, n.1, 11 fls., jul/dez. 2011.

D'AMBROSIO. Ubiratam. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p.99-120, jan/abr, 2005.

DOURADO. Luiz F.. REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS 90. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, vol 23, n.80, p.234-252, setembro/2002.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**, n. 18, p. 35-40, set/out/dez, 2001.

FONSECA. Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES [online]**, Campinas/SP, vol. 29, pp. 153-177, maio/ago. 2009. ISSN 0101-3262.

LEONTIEV. Alexei(1903-1979). **Actividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciências del hombre, 1978.

MARX. Karl (1818-1883). **Manuscritos econômico-filosóficos**: Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. BOITEMPO: São Paulo/SP, 2ª edição, 2008.

REFLEXÃO SOCIOLINGÜÍSTICA ACERCA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

Ulissivaldo Caetano Costa da Silva¹
Emanoel Rodrigues de Souza²

RESUMO

Apesar de o Livro Didático (doravante LD) ser uma fonte de conhecimento, a escolha dele costuma acontecer de forma destoante, pois muitas vezes não é levado em consideração o contexto escolar em que está inserido e os professores devem analisar o manual didático num pequeno espaço de tempo sem um debate para verificar os prós e contras deste ou daquele LD. A leitura e a escrita são competências complexas que necessitam de habilidades linguísticas cognitivas e metacognitivas. Dessa forma, esse artigo objetiva, sob a perspectiva sociolinguística, analisar o LD “Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, 7º ano e, para tal, foi observado um capítulo específico deste livro que é utilizado em uma escola da Rede Pública de Ensino do estado de Pernambuco. Assim, visamos verificar se a produção textual, como atividade escolar considera a variação linguística que o estudante traz consigo, uma vez que ele precisa entender que existe uma língua monitorada que a escola tenta ensinar suas normas e, também que a sua linguagem local não deve ser vista como um português “errado”, porém uma variante linguística. Assim, mediados por debates em sala de aula, os alunos perceberam que a linguagem utilizada nos infográficos do LD não condizia com suas realidades elocutórias. E, este estudo visou observar como ocorre essa produção em sala de aula, já que o professor deve usar o LD como suporte que facilite o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Livro Didático. Produção Textual. Sociolinguística.

INTRODUÇÃO

A escolha dos LD do Ensino Fundamental costuma acontecer em um encontro de formação (BALTAR, NAIME-MUZA, 2013), entretanto as distribuidoras entregam à coordenação escolar para que os professores avaliem o material recebido. Dessa forma, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faz com que essa distribuição para educação básica objetive o auxílio do trabalho docente, facilitando também a aprendizagem dos estudantes. O PNLD tem colaborado para a presença de textos autênticos em gêneros diversos nos LD, tendo em vista a diversidade, as temáticas, os autores e os aspectos textuais (BUNZEN, 2007). Assim, no que compete aos LD de Língua Portuguesa, quanto à natureza do material textual, o programa afirma que:

Ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita — inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades

¹ Mestrando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, ulikid2008@gmail.com;

² Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/PROFLETRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, emanoelvox@outlook.com.

(sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem. (PNLD – Língua Portuguesa, p. 18, 2016).

Nessa perspectiva, percebemos que a variedade linguística, ou seja, os fatos/fenômenos da língua devem ser um dos itens que os autores de LD devem levar em consideração em suas coleções. Contudo, não é totalmente o que podemos perceber no livro “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, de Laura de Figueiredo, Mariza Balthasar e Shirley Goular, da editora Moderna, 2015, que usaremos para análise de uma proposta de produção textual contida em um de seus capítulos, de um livro do 7º ano. Essa coleção divide seus conteúdos a serem estudados em três momentos (cadernos), a saber: Caderno de Leitura e Produção, Caderno de Língua e Linguagem e Caderno de Prática de Literatura. Analisamos apenas um capítulo, de uma série específica para este artigo, porque sendo conhecedores de toda a coleção não caberia aqui uma discussão detalhada de capítulo a capítulo.

A escola³ que utiliza essa coleção, acima citada, nas séries finais da educação fundamental não faz uso de gramáticas normativas, apenas os LD do PNLD. Mas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não indicam nenhuma gramática, tão-somente recomenda que os conceitos gramaticais sejam trabalhados com o uso de diferentes textos que, na prática, os LD usam de (pré)textos para que sejam apresentados tais conceitos. Dessa forma, ao tratar da variação linguística, os LD tendem a estereotipar personagens de determinadas regiões homogeneizando o falar dos interlocutores, não levando em consideração toda a problemática socioeconômica e história dos falantes analisados. Apenas alguns LD já não apresentam mais esse viés estereotipado, no entanto, em sua grande maioria, os autores de LD parecem esquecer que o falar do interior baiano não é o mesmo do interior fluminense ou catarinense, por exemplo.

Nessa perspectiva os alunos necessitam de uma formação para que a autonomia na produção textual seja fortalecida de forma contínua assumindo, dessa forma, um maior protagonismo nas práticas linguísticas que ocorrem dentro ou fora da escola. Desse modo a BNCC afirma ser na disciplina de língua portuguesa que

Amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. BNCC (2017, p.136)

³ Localiza-se no semiárido pernambucano, Itaíba.

Este artigo visa analisar como a produção textual sugerida nesse LD é oferecida aos estudantes. Levando à baila a seguinte reflexão: Será que ele leva em consideração o contexto sociocultural-econômico ao qual o educando está inserido, ou privilegia apenas o português canônico? São indagações que não podem ficar à margem da sociolinguística, devido ao fato de não existir uma língua una, mas uma diversidade linguística que se leva em consideração a extensão socioeconômica e cultural brasileira.

METODOLOGIA

Há aqueles que afirmam que os estudantes não cultivam o hábito de escrever, sabemos que com o advento da tecnologia e mídias digitais, eles têm escrito cada vez mais. Entretanto, a qualidade textual cai à medida que essa produção escrita passa a ser mais difícil e complexa na escola, uma vez que, o contato com textos que subsidiem essa prática ocorre de maneira tardia, pois na maioria das vezes os alunos só têm esse contato de maneira morosa nas produções textuais das aulas de língua portuguesa, apesar de estarem, em seu cotidiano, rodeados por diversos gêneros textuais.

Santos, Bonifácio e Damasceno (2015) afirmam que a leitura e a escrita são competências complexas que necessitam de habilidades linguísticas cognitivas e metacognitivas e que o LD é um mediador para esse desenvolvimento, por se tratar de uma ferramenta de ensino e aprendizagem, pois:

Ler e escrever são processos que requerem do leitor/escritor a ativação de conhecimentos prévios que envolvem não só conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais e enciclopédicos, mas também de mobilização de habilidades cognitivas e metacognitivas. (SANTOS; BONIFÁCIO; DAMASCENO, 2015, p. 79).

Nesse sentido, a língua não é apenas regras que construímos para uma prática social e cognitiva, mas um instrumento pelo qual seres constituídos socio-historicamente interagem em suas práticas comunicativas. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são competências que não se limitam a decodificações do léxico e é o que os estudos atuais chamam de *letramento*, isto é, o saber “utilizar a leitura e a escrita nas diversas práticas de linguagem presentes na sociedade” (SANTOS; BONIFÁCIO; DAMASCENO, 2015, p. 81).

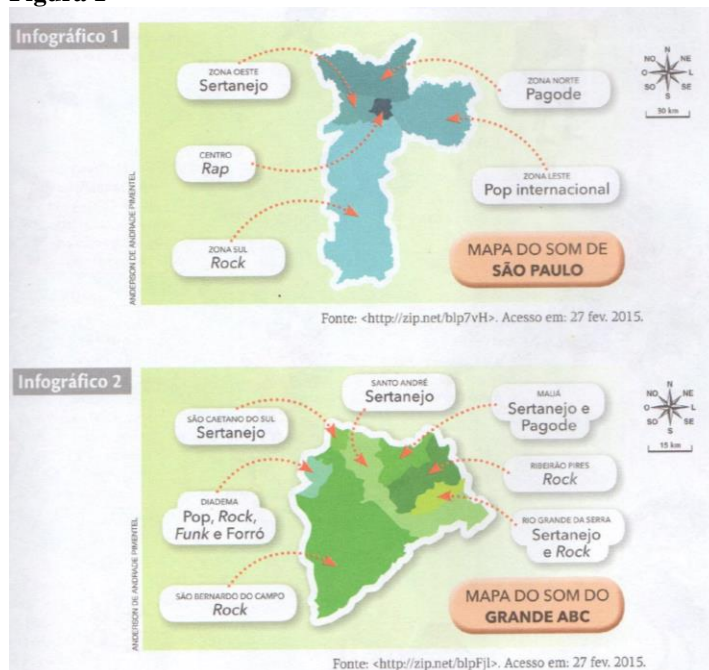
Analisaremos agora uma proposta de produção textual do LD “Singular e Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem”, do PNLD 2017 a 2019. A produção em questão encontra-se na unidade 2 que trata da “Diversidade cultural”, mais especificamente no

capítulo 1 “Qual é a sua tribo?”. Ao longo dessa lição, o LD aborda diversas reportagens, a fim de inserir esse gênero aos estudantes para que posteriormente, na seção “praticando” (p. 84) o educando tenha se familiarizado com a tipologia narrativa do gênero.

A escolha por ler uma reportagem poderia ser feita em vários lugares, por leitores com interesses diferentes também. Na escola, o estudante terá que ler tal gênero, interpretá-lo, responder questões e, talvez, (re) produzir um mesmo gênero (BUNZEN, 2007). Essa produção é vista pelos estudantes como verdadeiras “torturas” (GONÇALVES, 2009, p. 339, *grifo da autora*), porque o texto é ensinado como um processo mecânico e cansativo.

Ao fazer uma atividade (Primeiras impressões, p. 70) de interpretação textual, as autoras utilizam infográficos com as mesmas características em ambos os exemplos. Vejamos:

Figura 1



Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 71, 2015.

É dado também um breve conceito da utilização e função do infográfico:

“um infográfico utiliza recursos gráficos e visuais (como fotos, ilustrações, diagramas etc.) para explicar ou resumir informações sobre um determinado assunto. Ele amplia e complementa as informações dos textos que acompanha.” (Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano, 2015, p. 71).

A lição continua discorrendo acerca das características das reportagens, mediante leituras e interpretações textuais de alguns exemplos que podem ser verificados no decorrer deste capítulo. Finalizar as atividades é o momento do LD sugerir ao estudante que produza sua própria reportagem, como podemos verificar nas figuras abaixo:

Figura 2⁴

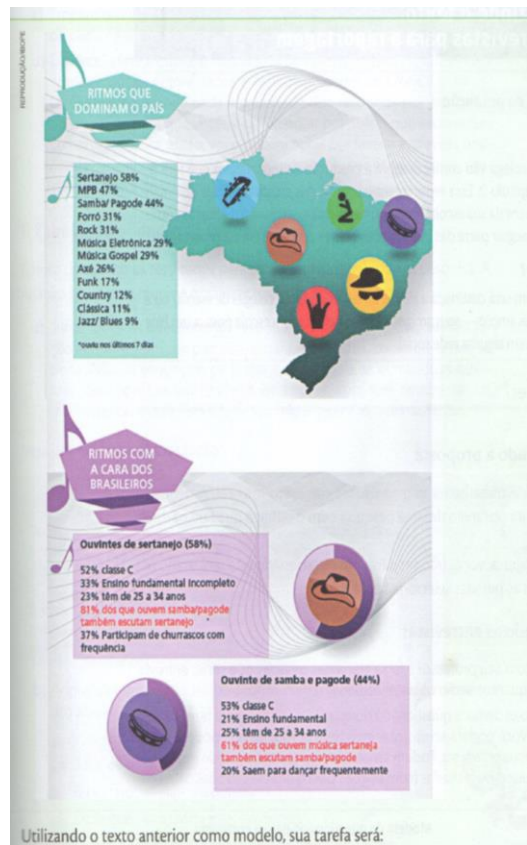


Figura 3⁵



Podemos verificar que a atividade de produção textual apresenta um infográfico totalmente diferente do que foi verificado em lições anteriores e, de forma dogmática, solicita que o educando utilize o texto anterior como modelo para sua produção que deverá ser:

- Elaborar um parágrafo destacando qual o ritmo que alcançou maior percentual na pesquisa e qual o perfil do seu público predominante;
- Elaborar outro parágrafo destacando quais foram os três primeiros ritmos mais citados;
- Elaborar um terceiro parágrafo incluindo os ritmos que foram citados pelos entrevistados e que empataram; e
- Elaborar um parágrafo falando do estilo mais citado entre adolescentes e jovens.

⁴ Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 84, 2015.

⁵ Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 85, 2015.

As orientações ao professor desse capítulo sugerem⁶:

“Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa, como lição individual. Posteriormente, na data marcada para a realização, você poderá propor às duplas que se reúnam em sala e estudem qual a melhor redação para os parágrafos (cada dupla poderá discutir o que produziu e selecionar a produção mais adequada, com os ajustes necessários que serão feitos conjuntamente). Em outra aula, você poderá sugerir que algumas duplas apresentem as suas formulações de parágrafos, que deverão ser discutidos e ajustados coletivamente.”

Percebemos que a produção textual solicitada por esse LD não faz uma panaceia geral, mas um trabalho controlado no intuito de promover a aprendizagem do estudante no que se refere à escrita. Porém, é notório observar que em momento algum, o exercício proposto levou em consideração o contexto do estudante, uma vez que esse está situado num momento histórico, social e econômico. E, que esse tipo de produção faz o gênero trabalhado em sala de aula algo genérico, não permitindo ao educando expor suas ideias de forma a torná-lo protagonista de seu próprio texto.

Dessa forma, a atividade não leva em consideração a variação linguística, isto é, os fatos/fenômenos da língua ao qual o estudante está inserido. E, realmente, os PCN não apresentam propostas para se trabalhar com isso em sala, apenas sugere que nas atividades que envolvam análise linguística seja utilizada a metalinguagem com um acervo diversificado de textos abordando os conteúdos estudados para apresentar a possibilidade de tratamentos aos fatos da língua. Caberá ao professor a tarefa de realizar adaptações na atividade para que a variação linguística seja trabalhada em sala de aula, levando em consideração o momento histórico, social e econômico do aluno.

E, para isso, cabe ao professor desenvolver, mediante as chamadas “redações”, a sensibilidade para estes fenômenos que não são explicitados no documento em questão (BRASIL, 1998, p.79-80). No entanto, o professor mais atento tentará usar os fenômenos existentes em sua região para trabalhar com seus estudantes, mostrando que a linguagem oral que praticam e o que a Gramática do Português do Brasil rege como padrões linguísticos cultos coexistem, porém não são especificados esses fatos/fenômenos que devem ser trabalhados em sala de aula nos PCN.

Vale ressaltar ainda que, na orientação ao professor, o LD analisado não propõe que se trabalhe uma sequência didática para que a produção textual seja efetivada em sala de aula.

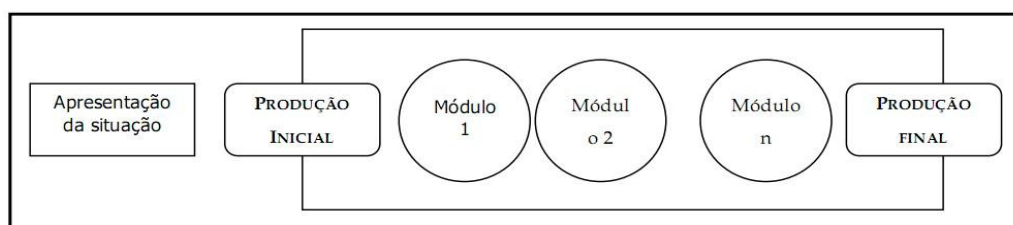
⁶ Fonte: **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem** 7º ano, p. 437-438, 2015.

Como pôde ser verificado acima, porque a produção aconteceria em casa, sendo esta a produção inicial e depois haveria uma correção entre os estudantes para que fosse observado um melhor parágrafo, com o intento de construir um texto o qual o professor avaliaria como sendo ou não bom.

Desse modo, poderia ser trabalhada a sequência didática, visto que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). E essa tem por finalidade o auxílio do estudante para dominar o gênero apresentado em sala de aula, facilitando, assim, o domínio da situação comunicativa.

À vista disso, podemos afirmar que o LD em questão apresentou uma situação inicial que visa à exposição do objeto de comunicação a ser estudado (os infográficos, para a produção de uma reportagem), houve uma produção inicial (sugerida que fosse elaborada em casa) e, para finalizar o estudo do gênero, uma produção final (com correções e adendos dos próprios estudantes). Verifica-se, assim, que a modulação que objetiva o trabalho com os “desvios” que aparecem na produção inicial, posto que esses módulos propõem diversas atividades de observação, manipulação e análise linguística (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Uma proposta para esse trabalho seria, dessa forma, o aprendizado mediado com a sequência didática do trio genebriano, anteriormente citado. Veja:



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

A apresentação da situação tem a função de expor diversificados infográficos objetivando ao aluno a aprendizagem da leitura e interpretação dos dados contidos nesse gênero, bem como a função e o público a quem o gênero é direcionado. Deve-se também, apresentar outros textos de mesmo assunto aos infográficos estudados neste momento, cuja finalidade seja que os educandos percebam que a leitura desse gênero é mais acessível em relação aos outros.

A apresentação da situação, mediada sempre com debates, é usada para que o aluno tenha um contato prático com o gênero trabalhado. Em seguida, o educando irá para a produção inicial, que tem como objetivo produzir um infográfico, tendo em vista que, nesse momento, ele já tem subsídios para essa tarefa. Posteriormente, o professor deverá verificar e analisar a ocorrência em desvios de ordem estrutural, temática e estilística do infográfico produzido pelos estudantes, bem como fazer uma análise linguística.

Os módulos (módulo 1, módulo 2, módulo n.) deverão ser utilizados pelo professor para que prepare suas aulas, na tentativa de que os desvios encontrados em suas análises sejam sanados aos poucos, sempre utilizando os textos dos próprios estudantes, cujo objetivo seja a percepção do aluno de que seu texto não está pronto e dessa forma ele poderá crescer como produtor textual. Sugerimos que a análise linguística seja feita em um módulo separado dos demais, ou seja, os primeiros módulos teriam a finalidade da observância e correção dos desvios de ordem estrutural, temática e estilística do gênero, como já citamos, e, por fim, o último módulo se trabalharia a análise linguística.

Para finalizar, o aluno deverá produzir uma versão final do gênero estudado e com a ajuda do professor destinar o meio ao qual será veiculado, uma vez que todo texto tem uma finalidade e destinatário. O docente, nesse momento, deverá verificar se todos os desvios que surgiram foram sanados, para posteriormente trabalhar em ocasião diferente. Vale lembrar que esta sequência, aqui apresentada, é apenas uma proposta que pode ser alterada, dependendo da situação de cada escola e professor.

Vale salientar ainda que, os PCNs no que se refere a produção escrita objetiva o desenvolvimento de escritores proficientes e que tenham a habilidade e a competência em produzir textos coesos e coerentes. Um escritor proficiente definido pelos PCNs é alguém que

Ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. (PCNs 1998, p. 65)

Acreditamos que a labuta com a produção textual necessita de uma observância aos diferentes níveis desse processo para um trabalho que seja conduzido para complementar o conhecimento linguístico do alunato. Para isso, o educador deverá objetivar tarefas de observação e manipulação do funcionamento linguístico (DOLZ; NOVERRAZ;

SCHNEUWLY, 2004), não se prendendo exclusivamente ao ensino normativo, uma vez que nem todos os profissionais mudaram sua prática, mantendo-se presos à antiga forma de conceber e ensinar a língua (PAGNAN; NANTES; SIMM, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O LD se tem configurado como uma fonte de conhecimento e objeto de investigação na área educacional e, em particular, na linguística, devido a sua função no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; VIANA, 2013). As autoras chamam atenção para o LD como material necessário às práticas escolares, além de ser considerado objeto cultural é também um produto da indústria editorial, que tem uma grande importância na comercialização livresca.

O contexto escolar ou editorial, em seus aspectos econômicos e políticos, é preciso que analise a dimensão de efeito de uso do LD, enquanto um gênero discursivo. Dessa forma, Bunzen (2005) se apoia nas concepções bakhtinianas acerca do conceito de gênero do discurso. Isto é, para Bakhtin (2003) a utilização da língua e o modo como essa é utilizada estão ligados à atividade humana. Além disso, a utilização dela efetua-se de enunciados (orais e escritos), de forma concreta e única. O enunciado reflete condições específicas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. E, esses enunciados são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação e são relativamente estáveis quando isolados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.

Para Souza e Viana (2013), os gêneros discursivos se apresentam de forma individual enquanto enunciado, caracterizado pela composição, estilo e tema. Essa individualidade do gênero nos LD é pensada e elaborada por autores e editores que têm uma unidade em gênero do discurso específico: didatizar as diferentes esferas comunicativas.

Não podemos esquecer que, diferente das antologias que traziam textos literários em prosa e verso, mostrando um modelo de língua padrão, os LD trouxeram uma mudança significativa quanto aos textos, ou seja, houve uma inserção maciça de gêneros discursivos.

Dessa forma, no início do século XXI, os estudantes entraram em contato com uma diversidade de gêneros produzidos em diversas esferas de circulação social (BUNZEN, 2007). E, ao lado da diversidade textual nos LD, esse autor chama a atenção para a homogeneidade nas atividades de leitura em relação ao gênero, pois a ênfase nas estratégias de leitura é o vocabulário, os elementos composicionais do texto e a localização de questões explícitas nele.

Essa homogeneização cria um leitor que não conseguirá perceber a pluralidade de linguagens, gêneros e estilos.

Não é recente o uso dessa diversidade textual nos LD, pois, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais legitimaram um trabalho que previa a organização situacional dessa heterogeneidade textual reconhecendo os gêneros como objetos de ensino, aliando-se aos conceitos de letramento.

Na maioria dos LD existe a presença de material textual diversificado, de textos literários aos de circulação no meio digital (BUNZEN, 2007). O autor afirma que não se pode negar a existência dessa diversidade textual, mas que isso não garante a formação de um leitor crítico e autônomo. Há ainda um predomínio para os gêneros privilegiados no contexto urbano desconsiderando os fenômenos da língua.

Assim, uma das qualidades dos LD é a diversidade textual em vários gêneros. O que o torna mediador importante no processo de ensino e aprendizagem, por possibilitar aos alunos o contato com uma multiplicidade de textos produzidos em diferentes esferas da atividade humana e que circulam de várias formas, mesmo que não leve em consideração o gênero como objeto de ensino (BUNZEN, 2007). Entretanto, o diálogo entre os gêneros, no LD, é não raro insuficiente, pois apresentam poucas variações e quando o fazem geralmente acontece em sua diagramação composicional, o que torna o gênero algo universal.

O LD geralmente aborda os conhecimentos linguísticos numa perspectiva transmissiva, isto é, pretende que essa obra seja, muitas vezes, transmitida como uma “minigramática”. E, ao longo de quatro volumes que formam uma coleção, o conteúdo é “formatado” para que toda a tradição normativa seja transferida ao aluno em fórmulas breves e dogmáticas (BAGNO, 2013).

Não podemos deixar de nos lembrar de que o LD é produzido, muitas vezes, por autores e editores que parecem manter a tradição normativa, o que Bagno (2013) chama de *ideologia linguística*, uma vez que é o LD que possui uma doutrina sólida e compacta, sendo o caminho às certezas. Mas, cabe ao professor reconhecer quais os aspectos do objeto de ensino e os objetivos específicos didáticos, para potencializar alterações, caso seja necessário, o projeto didático do autor para sua realidade escolar (BUNZEN, 2007).

Sabemos que todo discurso, toda enunciação se faz em um lugar social (BAGNO, 2013, p. 140) e que os LD tentam transmitir um ideal tradicional normativo como língua padrão. Dessa forma, o que não estiver registrado na norma padrão será considerado “erro” e isso é uma cultura obsoleta, uma vez que esses LD não levam em consideração a fala local do

estudante crendo que é preciso falar e escrever “bem” para tornarem-se proficientes nestas habilidades.

Esquecem que a língua culta, ou norma “curta” como chama Bagno (2013), é apenas uma pequena parcela da língua “oculta”, posto que deveriam apresentar a tradicionalidade mas, acima de tudo, a variedade linguística existente, pois é com essa variação que os educandos falam, escrevem, ou seja, se comunicam no cotidiano. Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa fazer com que os alunos compreendam que o uso da variedade linguística dependerá do contexto e do gênero discursivo.

O LD deveria servir como uma ferramenta didática para o conhecimento da dinamicidade da língua materna, e alguns têm cumprido esse papel, porém, os autores ainda caem na ilusão da existência de uma norma constantemente monitorada, quando o assunto é gramática normativa. A esse respeito, Bagno (2013) chama a atenção para que o uso de textos autênticos falados e escritos seria uma boa oportunidade para mostrar que a língua não é inerte, mas dinâmica, isto é, formas arcaicas do falar/escrever que podem conviver lado a lado e se influenciando mutuamente.

O autor mostra ainda que há uma duplicidade nos procedimentos pedagógicos, o que faz algumas obras se destacarem, pois, de um lado pode ser observado o tratamento dos conhecimentos linguísticos, ou seja, a norma culta (gramática), em detrimento da norma oculta (variação linguística), e por outro lado, o tratamento da lectoescrita⁷ e da oralidade, geralmente com gêneros privilegiados pela sociedade.

A esse respeito, não podem ser delegadas exclusivamente aos professores de Língua Portuguesa, em razão de, muitas vezes, se dedicarem ao extenso ensino de gramática prescritiva, pois esse não potencializa a leitura e produção textual do estudante. Assim, esses profissionais, aproveitam propostas de produções já pré-elaboradas pelo PD, mas que não surtem efeito na aprendizagem do discente (SILVA; SILVA, 2013 apud BORTONIRICARDO; MACHADO, 2013).

Assiste ao professor de Língua Portuguesa, então, fazer uma **reeducação sociolinguística** (BAGNO, 2013, grifo do autor) com seus estudantes, tornando-os conscientes da complexidade da dinâmica social permeada pela linguagem. O autor ainda afirma que o falante nativo, quando vai à escola já está familiarizado com um falar próprio de

⁷ Leitura e escrita.

seu convívio comunitário e familiar, cabendo à instituição de ensino transformar esse saber formalizado em conceitos para áreas específicas do conhecimento.

O estudante aprenderá que a língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística. Assim, acreditamos que a língua não pode ser definida una e homogênea, pois devemos levar em consideração as múltiplas variações existentes em todo o território (FARACO, 2008).

A esse respeito, Bagno (2009, p. 83, *grifos do autor*), ressalta que a **língua é lugar e meio de conflito**, porque a sociedade em que vivem seus falantes também é conflituosa. Assim, determinada variação comunicará coisas diferentes de dizer a quem teve acesso à construção gramatical A ou B, como, por exemplo, o mungunzá nordestino não terá o mesmo significado do mungunzá fluminense. Isso reforça a ideia de que a língua é heterogênea, mutável e constituída de um conjunto de variedades.

Nessa perspectiva, acreditamos que o uso da sequência didática do trio de Genebra possa ajudar aos alunos não apenas a produzir textos em diferentes gêneros, mas também ao fazê-los tenham mais consciência da complexidade que permeia a linguagem oral e escrita, ou seja, o educando, dessa forma aprenderá que a língua não é unicamente uma entidade linguística, e sim uma entidade sociocultural e política.

Por outro lado, a comunicação existente nos LD implica em levar em conta as modalidades de recepção dos atos comunicativos. Nenhuma opinião ou fato que venha embutido nele intervém em um terreno virgem, uma vez que cada indivíduo tem previamente um ponto de vista próximo da opinião que lhe é proposta, salvo no caso de uma novidade absoluta ou de um campo especializado. De qualquer maneira, esta opinião vai se inscrever em um conjunto de representação, de valores, de crenças que são próprias ao público considerado.

Os LD podem também trazer uma nova apresentação dos fatos em ressonância com a visão mais geral do mundo, mesmo que ela apareça dotada de um certo coeficiente de novidade. Essa ressonância tornará esta nova apresentação aceitável, sem outra conotação e com o sentimento de evidência imediata. Já que os gêneros trabalhados nos LD se apoiam em valores humanos.

Dessa forma, o engajamento do leitor desses LD dependerá em larga escala de seu relacionamento com o mundo da escrita e de como essa atividade linguística se reflete em sua vida.

A relação do leitor com os gêneros lá existentes sofre influências de várias ordens, como a família – se é um ambiente em que se pratica a atividade de leitura regularmente; a comunidade – quanto mais variadas às experiências comunitárias e quanto mais leitores participarem dessa comunidade, maior riqueza haverá para a formação do conhecimento prévio de seus membros para a atividade de leitura; a cultura – incorporando os três fatores já citado vêm à influência do contexto cultural em que vive o leitor. Os valores culturais podem servir de filtro para a formação do leitor, que conquista padrões de pensamento e atitudes compatíveis com os dos membros do grupo a que se inserem. Uma cultura que valoriza a leitura realiza todas as ações necessárias para a construção de cidadãos leitores e os LD têm essa função, mesmo que muitas vezes não a executem com primazia e competência; por último, características individuais – a relação do indivíduo com as atividades de leituras dos LD dependerá também de fatores individuais, como personalidade, atitude, aptidão, motivação e outros que se combina com os elementos descritos acima para formação de leitores, mas também de escritores do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Britto (2012, p. 117, *grifo do autor*) questiona “para que tem servido o ensino de português, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?” Nessa perspectiva, Gonçalves (2009) afirma que o texto tem uma grande importância na construção do saber e é função da escola buscar meios que façam surgir o desejo pela leitura e escrita no estudante. Contudo, as estratégias utilizadas por essas instituições geralmente não favorecem o desenvolvimento da proficiência leitora e das habilidades na produção diversificada dos gêneros textuais.

Um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa, mas as produções escritas têm se tornado atividades não significativas para os estudantes, pois o texto é visto como um processo mecânico, que deixa transparecer essa obrigação. É a imposição para a produção de textos completamente descontextualizados que, muitas vezes, os LD trazem, uma vez que não levam em conta o fator socioeconômico ao qual o livro será inserido.

Na sala de aula, o LD é utilizado pelo professor como principal ferramenta, no entanto, ele deve ser utilizado como instrumento que facilite estratégias que tenham como finalidade a formação de leitores/escritores críticos.

É dever de a escola fazer com que o educando perceba a palavra como uma fonte de construção de significados que lhe ofereça várias possibilidades interpretativas e, dessa forma, ele construa seus conceitos, ideias, isto é, sua identidade, tornando-se protagonista de seu próprio texto.

Possenti (2006) diz que “o papel da escola é ensinar a língua padrão”, porque qualquer brasileiro tem o direito de adquirir determinado grau de domínio da leitura e da escrita, para que possa participar das práticas sociais e compreendê-las, a questão é o entendimento pelo docente de que a língua tem formas e usos e, quanto aos alunos, mais do que ensiná-la a eles, deve-se deixá-los aprendê-la. O ensino da gramática descontextualizada e o foco no “erro” devem ser substituídos pela análise e reflexão de como a língua funciona e do que é adequado ou não na língua formal e o LD deve influenciar de forma abrangente e competente nesse sentido sempre que possível.

O novo conceito que os LD devem trazer expresso em sua estrutura é o de que o ensino da língua deve induzir ao letramento para que possa surgir o empoderamento e inclusão social, por intermédio de práticas de linguagem que se insiram no contexto da realidade social e cultural do docente. Para tal, a instituição escolar não se pode restringir ao LD nem a padrões socioculturais homogêneos. Devem-se apresentar aos alunos diversos gêneros textuais, falados e escritos, e da prática de reflexão sobre a linguagem em seus elementos estruturais e discursivos, pois o professor estará contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico, perspicaz e eficiente para a vida no universo cultural moderno e menos cheio de amarras.

Dessa forma, o professor, em sua labuta, quando utilizar o LD para a leitura e a escrita, deverá questionar quais contribuições esse material trará no processo de ensino e aprendizagem, procurando realizar as adaptações necessárias para tornar o conteúdo mais próximo da realidade do discente, uma vez que eles participam com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas e interagem com um número mais amplo de interlocutores (BNCC, 2017). E, por fim, quais competências comunicativas serão aprimoradas em seus estudantes, tornando-os não reprodutores de textos alheios, mas leitores/escritores autônomos.

REFERÊNCIAS

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

_____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português.** São Paulo, Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** 3ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, M. A. R.; NAIME-MUZA, M. L. **Livro didático e letramentos: um olhar para o futuro.** Eutomia, Recife – PE, 2013. p 281-300.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 1998.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo, Anglo, 2012. p.117-126.

BUNZEM, C. O tratamento da diversidade textual nos LD de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTE, Marianne C.B. et. al., **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1ª ed., 1ª reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A.. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem 7º ano.** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2015.

FREITAG, R. M. K. e DAMASCENO, T. M. dos S. S. (Org.) **Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente.** São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

GONÇALVES, G. M. L.. O texto em sala de aula: Perspectivas contempladas nos LD de Língua Portuguesa. In: MARTINS, Ivanda. **Linguagem, leitura e produção textual**: desafios e perspectivas. Recife, Baraúna. 2009. p. 339-379.

MOURA, Rosilda G. da Silva. Melo, Maria L. Ferreira de. **Propostas de produção textual em um livro didático e os PCNs**. IV EPEPE - Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas teórico-metodologias. Caruaru - PE, setembro, 2012.

PAGNAN, Celso Leopoldo; NANTES, Eliza; SIMM, Juliana Fogaça. **Análise linguística e ensino da língua portuguesa**: reflexões sobre o discurso do professor. Revista Educação Online, n. 17, set-dez 2014, p.29-58.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, A. M. M. SILVA, L. M. L. da S.. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stela Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p. 81-96.

SOUZA, E. M. de F.; VIANA, L. D. C.. **A discursividade do livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso complexo na teoria dialógica da linguagem. Eutomia, Recife – PE, p 281-300, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SRM QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS¹

Walber Christiano Lima da Costa²
Rennan Alberto dos Santos Barroso³
Ritianne de Fátima Silva de Oliveira⁴
Carmen Sheila Pereira Gomes⁵

RESUMO

O presente texto objetiva apresentar reflexões acerca da formação dos professores que atuam com alunos surdos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de duas escolas públicas do Estado do Pará. A educação inclusiva objetiva uma educação justa e igualitária a todos os níveis de escolaridade. Para isso, algumas nuances precisam estar efetivadas nas instituições, como por exemplo materiais didáticos necessários às realidades dos alunos, bem como uma formação inicial ou continuada dos educadores com qualidade (MARINHO, 2016). Para este estudo, utilizamos o método interpretativo e qualitativo, realizando leituras acerca da formação de professores e educação inclusiva, e aplicação de questionários para a coleta de dados, onde foram entrevistados 6 (seis) professores especialistas na área de surdez. Constatamos que a maior parte dos profissionais tem formação em pedagogia, e que alguns tiveram contato com pessoas surdas desde a vida acadêmica e outros passaram a ter a partir do exercício profissional. A maior parte dos profissionais entrevistados vêem a surdez como uma diferença linguística a partir da Teoria Socio-Antropógica, o que ajuda nas escolhas metodológicas acessíveis durante os atendimentos com alunos surdos. Assim, vemos que a formação dos professores das SRM são aspectos que precisam ser valorizadas de forma a favorecer as propostas utilizadas para surdos para que estes tenham possibilidades de ter um maior e melhor desenvolvimento. Entendemos ainda que o tema pesquisa é de grande relevância para a formação de professores visando a educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de Professores, Surdos, SRM.

INTRODUÇÃO

O princípio de igualdade, exposto na Constituição Brasileira de 1988 é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando garante direito à educação, com acesso, permanência e sucesso às pessoas com deficiência. Entretanto, sabemos da dificuldade que ocorrem em meio ao cenário educacional, ainda mais num país como o nosso de

¹ O presente texto é uma versão ampliada do texto “A formação de professores das salas de recursos multifuncionais do município de Marabá-PA”, publicado preliminarmente no Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – CINTEDES. O trabalho do Evento citado foi ampliado com a continuação da pesquisa em outra cidade do mesmo Estado do Pará.

² Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA). Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, walberchristiano@gmail.com;

³ Professor de Libras efetivo estadual do Maranhão. Especialista em: Educação Especial e Inclusiva (FACIBRA), Alfabetização e Letramento (ÚNICA) e em Ciência Neurológica, Deficiências Múltiplas e Surdocegueira (ÚNICA), rennan_barroso@hotmail.com;

⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGE/UFT), ritianne19@hotmail.com;

⁵ Graduanda do Curso de Pedagogia pela UNIFESSPA, c.sheilagomes@gmail.com.

dimensões continentais. Porém, entendemos que mesmo em meio a essa problemática, temos grandes avanços e as pessoas com deficiência têm conseguido conquistar mais espaços na sociedade.

Em meio aos públicos alvo da educação especial, trazemos para este texto as pessoas surdas. Tais pessoas apresentam a particularidade de ter uma língua materna diferente das pessoas ouvintes. Enquanto no Brasil a Língua Portuguesa é a língua usada pela maioria que se constitui ouvinte, os surdos apresentam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como são línguas diferentes é inevitável que ocorram diferenças lingüísticas e no cenário escolar inclusivo, essas diferenças se tornam marcantes e em muitos contextos são barreiras para a efetivação de uma inclusão de fato.

Costa (2015) relata em seu estudo que é necessário e importante numa sala de aula regular que têm surdos e ouvintes a presença de um professor que compreenda as particularidades dos surdos, que seja fluente em Libras (de preferência) e um profissional tradutor-intérprete de Libras. O autor ainda destaca que a presença desse profissional tem um valor significativo na constituição de relações interpessoais em sala entre surdos e ouvinte. Costa (2015) ainda nos mostra que o tradutor-intérprete é importante, porém a presença dele não é a garantia de aprendizagem para os surdos, haja vista que para que isso seja alcançado, tem-se que verificar outras dimensões relacionadas ao trabalho pedagógico.

Acerca do professor que atua com surdos, vemos que o mesmo precisa ter a sensibilidade e entender o conceito de alteridade e de ser surdo (STROBEL, 2008). O professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) também necessita dessa característica importante e precisa ainda conhecer a Libras para que possa ter estratégias na sua atuação na SRM.

Assim, temos como objetivo geral na organização deste texto investigar como se deu ou tem se dado a formação de professores que atuam com alunos surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de duas escolas públicas do Estado do Pará. As duas cidades onde estão as escolas são cidades onde os pesquisadores atuam em suas pesquisas, bem como atuam profissionalmente em atividades docentes. Para este estudo, utilizamos o método interpretativo e qualitativo, realizando leituras acerca da formação de professores e educação inclusiva, e aplicação de questionários para a coleta de dados, onde foram entrevistados 6 (seis) professores especialistas na área de surdez.

O texto está dividido em tópicos que apresentam uma discussão acerca da formação de professores que atuam com surdos, o cenário científico da educação de surdos e os resultados e discussões deste trabalho.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM SURDOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O presente tópico objetiva apresentar reflexões acerca da formação de professores que atuam com alunos surdos na educação especial na perspectiva inclusiva. Sabemos que após os adventos legais que garantem direitos à pessoa surda uma educação de qualidade, muitos avanços ocorreram e que cada dia mais os surdos tem conquistado novos espaços em sociedade. Porém, consideramos pertinente fazer alguns breves apontamentos sobre que professores estão atuando com estes surdos.

Inicialmente, destacamos sobre a formação de professores à luz de alguns autores que se debruçam em pesquisas sobre tal temática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia apontam que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2006, p. 17-18).

Percebemos que o referido documento de 2006 pouco especifica que saberes são importantes para que o professor atue com alunos com deficiência. Cunha (2007) destaca que há diversos saberes para uma atuação docente e um dos saberes mais importante é o saber da experiência. Assim, entendemos que atuar com alunos surdos requer vários conhecimentos e que a experiência é um item importante a ser destacado.

Araújo (2017) disserta que

Considero relevante fazer menção também acerca de uma maior parceria e relação entre a universidade e a escola regular, pois penso que ao mesmo tempo temos muito a propor neste ambiente, temos também muito a aprender e sentir as demandas e necessidades destes ambientes e fomentar novas formas de entender e intervir sejam na formação de profissionais, sejam na construção de novas pesquisas e investigações (ARAÚJO, 2017, p. 349).

O autor nos mostra que a formação de professores, seja nos níveis inicial ou continuada é um desafio que precisa ser de forma urgente resolvido em meio as instituições que atuam na educação especial na perspectiva da inclusão, pois o público alvo que precisa

deste atendimento tende a ter melhores possibilidades de aprendizagens se a formação apresentar discussões sobre as deficiências.

A formação de professores no Brasil passa por transformações. As dinâmicas sociais apresentam um inicial desafio e de que as mudanças são constantes, pois a cada momento novos dispositivos legais surgem o que torna a formação inicial cada vez mais um processo árduo e contínuo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2001) destacam que para a formação de professores da educação básica em nível superior, o projeto político pedagógico que reforça as competências e habilidades necessárias para o profissional atuar na educação básica, apontando ainda a importância de uma boa didática. E levando em consideração o cenário da educação especial, a Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, destaca mais algumas provisões que devem ser realizadas.

Carvalho (1997) apresenta que o princípio adotado para regulamentação e implementação da Educação Especial deve ser algo primordial para um bom trabalho educacional no País

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças de ruas e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais (CARVALHO, 1997, p. 56-57).

A autora apresenta assim a ideia de que independente da realidade do aluno, este deve ter assegurado o espaço para aprendizagem escolar.

Goffredo (1999) apresenta que:

A escola, para que possa ser considerado um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos (GOFFREDO, 1999, p. 45).

Com isso, vemos que ter o espaço físico em uma escola, até que pode ser considerado simples, porém neste tema, vemos que muitas vezes instalações consideradas precárias contrapõem muitas vezes as necessidades dos alunos. Porém, entendemos que o principal ponto a ser discutido é quem são os profissionais na sala de aula que estão lidando com esses alunos.

Marinho (2016) desvela em sua pesquisa entrevistas com professores de Matemática sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula. Marinho (2016) constatou que muitos professores entendem ser necessário uma formação específica e constante para eles que atuam ou atuarão em sala com alunos com deficiência. A autora apresenta nos resultados que os professores entrevistados conhecem muitos apontamentos sobre a inclusão e que eles sentem a necessidade de essa preparação ser constante.

Nesse sentido, têm-se como grande desafio, tornar mais efetiva a formação de professores, através de cursos de formação continuada, ofertados aos docentes por meio do Sistema Educacional, considerando seu papel extremamente importante para os avanços na inclusão desse alunado, em consonância de um desenvolvimento adequado para sua atuação nos diferentes setores da sociedade brasileira.

Porém, notamos que as formações docentes ora ministradas, limitam à atuação dos professores em cursos eventuais, objetivando em sua maioria das vezes apenas a instruções e troca de experiências, não abrangendo de fato a capacitação desses profissionais de forma integrada e permanente. Tal formação requer que seja um procedimento contínuo, ou seja, indo além da presença de professores em cursos, mas que os mesmos visem transformar sua práxis nos processos de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que tais formações, devem ser ministradas por profissionais especializados de diferentes áreas, atuando desta forma em parceria com os professores e gestores comprometidos com os princípios inclusivos, sendo realizados até mesmo ações e projetos juntamente com a comunidade, para assim, colocar em prática a proposta inclusiva, favorecendo até mesmo, mudanças de atitude da sociedade frente às pessoas com surdez.

A este respeito, é importante salientar que para haver um aprendizado, o aluno precisa ter maturação muscular e neurológica adequadas para os processos de ensino e aprendizagem, que somente profissionais capacitados podem oferecer esse suporte, e a falta desse apoio técnico, consideramos uma das principais dificuldades identificadas na concretização do processo de inclusão, o que de certo modo, evitaria custos e rearranjos posteriores em virtude de uma formação deficitária, onde a mesma traz sérias consequências junto à efetivação do princípio inclusivo.

De modo geral, a sociedade está em constante transformação e exige dos professores, uma atuação cada vez mais adequada na SRM viabilizando a todos os alunos possibilidades para aprender, ou seja, propiciando a todos uma igualdade de oportunidades de aprendizagem. E dentro destas condutas, existe algumas funções necessárias que o professor deverá ter

dentro da perspectiva inclusiva, e neste caso ele precisa refletir sempre sobre sua prática pedagógica.

Partindo do pressuposto que a inclusão é a igualdade de oportunidade para todos, e o professor sendo um dos que podem prover essa possibilidade, respeitando o potencial de cada aprendiz, o mesmo, têm que buscar e utilizar alternativas de ensino que levem esse educando a aprender, oportunizando-o ajuda na solução de problemas e dificuldades e indicando recursos adequados a cada necessidade, sempre acreditando na capacidade de aprender que cada um de seus alunos possui.

Contudo, o sistema educacional, que deveria dar um maior suporte para o professor adquirir conhecimentos mais avançados e estratégias de ensino; em sua maioria das vezes acaba por limitar a busca de novos saberes desse profissional, em virtude de sua ampla carga horária de trabalho a ser cumprida; não o proporcionando a aquisição desse conhecimento fora da rede. O exemplo disso, cursos ofertados por instituições federais aos docentes da rede básica de ensino são promovidos, a procura é grande, porém, os que realmente frequentam, são poucos devido a sua não disponibilização de tempo para assim fazê-lo; e os que concluem, o fazem com bastante dificuldade.

Ressaltamos que a formação de professores em relação a educação inclusiva, em sua forma restrita, não pode ser vista como uma sensibilização dos docentes no sentido de receber as pessoas com deficiência, e sim, de uma construção de saberes direcionadas à falta de conhecimentos específicos às necessidades de cada aluno. Por isso, devemos sempre aprender sobre as diversas formas de comunicação.

Todavia, a formação do conhecimento sobre a educação inclusiva nas instituições de ensino, vem da capacidade de estabelecer uma relação, pois

a mediação realizada com o auxílio do conhecimento produzido, dos professores e das próprias pessoas com deficiência se revelou o mais importante alicerce para que os futuros professores pudessem repensar suas ações, deslocar sua percepção da deficiência para as possibilidades das pessoas com deficiência e discutir a questão da deficiência como fruto de uma desvantagem gerada pela atual organização social e do conhecimento (CARVALHO-FREITAS et al, 2015, p. 218).

Finalmente, necessário destacar que haja mais formações num processo contínuo, onde os professores sejam instigados a desenvolverem tarefas que encorajam o aluno, estimulando seu aprendizado. Diante disso, “a criatividade dos educadores ganha uma importância singular, pois é um elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico em nível institucional, como também para as práticas que se desenvolvem nas salas de aula” (VIEIRA, MARTINS, 2013, p. 226).

EDUCAÇÃO DE SURDOS: “POR DENTRO DESSA TEMÁTICA”

O presente tópico apresenta um recorte panorâmico da temática educação de surdos no Brasil. Os alunos surdos, entre os públicos da educação especial na perspectiva inclusiva, são os que têm a necessidade maior de serem refletidas ações para acesso à igualdade de oportunidades. A Libras tende a ser o elemento mais claro de acessibilidade numa sala de aula, porém muitas pessoas que lidam com o surdo nas escolas ainda não são usuárias da Língua. Lacerda e Lodi (2014) destacam que

Quando se opta pela inserção do aluno na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo (LACERDA; LODI, 2014, p.15).

Assim, vemos a partir das autoras que o modo do surdo ver o mundo passa pela Libras que é uma língua visual e que atende as demandas a serem supridas pelos surdos nos processos comunicativos e na aprendizagem como um todo.

Ressaltamos ainda que segundo Botelho (2013) a aprendizagem dos surdos ocorre a partir de muitas maneiras e que se faz importante o papel do professor para que as expectativas dos surdos no lidar na sala de aula sejam supridas e as aprendizagens ocorram de forma mais satisfatória.

Costa (2019, p. 43) por sua vez aponta, a partir de Strobel (2008), que

A partir da implantação da educação formal para surdos, houve fortes divergências em relação às escolhas metodológicas a serem utilizadas na educação destas pessoas. Em 1880, o Congresso de Milão deliberou pela proibição do uso dos sinais na educação de surdos, obrigando a escolarização dos mesmos ser pela modalidade oral. Tal medida significou um atraso significativo para a educação de surdos (COSTA, 2019, p. 43).

Costa (2019) apresenta que no século XX, a partir do trabalho de Stokoe (1960), que trouxe o reconhecimento científico das Línguas de Sinais, recebendo o *status linguístico*, iniciou um movimento de valorização da pessoa surda. Tal movimento consideramos que foi importante para a busca dos espaços hoje ocupados pelos surdos na sociedade.

Stokoe (1960) ao publicar acerca do *status linguístico*, possibilitou que no Brasil a Libras pudesse avançar cientificamente e socialmente. Costa (2017) apresenta que por muitos anos os surdos não tinham a oportunidade de poder ocupar maiores espaços na sociedade. Entretanto, o autor complementa que a partir dos dispositivos legais brasileiros

contemporâneos (BRASIL, 1996; 2002; 2005; 2015) os surdos tiveram acesso a políticas que valorizam as suas diferenças e consequentemente puderam ter motivação e novas oportunidades sociais. Corroborando Strobel (2008) quando apresenta que por muitos anos ocorria invisibilidade do surdo em sociedade e que os avanços legais oportunizaram para a atualidade possibilidades para as comunidades surdas conquistarem seus espaços.

Sá (2006, p. 130-131) destaca que

Não há como negar que o uso da Língua de Sinais é um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si (SÁ, 2006, p.130-131).

Assim, para Sá (2006) a Libras se constitui com um papel fundamental no processo de afirmação dos surdos enquanto sujeitos sociais, bem como também possibilita que as suas comunicações e interações a partir da Língua natural às necessidades ligada as suas especificidades do ser surdo.

Costa (2019, p.89-90) em seu trabalho traz algumas considerações que consideramos pertinente, pois o autor de forma resumida aponta sobre as contribuições do estudo publicado para a educação de surdos:

Outra contribuição é a reflexiva que consiste em observarmos que, ao fim deste texto, apresentamos à sociedade científica mais uma produção que defende a educação matemática de alunos surdos, consequentemente, o processo de inclusão educacional e social das pessoas surdas no país. Considero talvez essa a maior contribuição, pois, percebemos, ao longo da pesquisa de campo, o quanto precisamos avançar no que diz respeito à inclusão. Nas legislações, podemos perceber que a inclusão educacional é “perfeita”, porém sabemos que para a efetivação de muito do que está escrito ainda se põe como um grande empecilho, pois não é só dizer que estamos sendo inclusivos que já se torna o cenário inclusivo. Acerca disso, retomo à frase que é muito dialogada por diversos grupos de estudos e pesquisas e que resume de forma adequada o que é inclusão: “Falar de inclusão é entender que não é uma instituição, uma entidade que é inclusiva, e sim cada um sujeito, cada pessoa que precisa ser inclusiva” (COSTA, 2019, p.89-90).

Consideramos que o autor traz algumas reflexões que devem ser observadas por todos os profissionais que pretendem atuar com surdos. Sabemos que a educação de surdos tem passado por transformações significativas nos últimos anos no Brasil. E tais mudanças têm a escola como ponto de partida. Assim, consideramos importante conhecermos quem são os profissionais da educação que lidam diariamente com os surdos nessa etapa tão importante da vida que é a escolarização.

METODOLOGIA

A literatura que versa sobre Educação Inclusiva, educação de surdos e formação dos professores que atuam com alunos surdos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos forneceram elementos teóricos que subsidiaram a escolha do objeto a ser investigado. Para elucidar o objeto de investigação desenvolvemos um estudo pelo viés do método interpretativo e qualitativo. Minayo (1993) salienta

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana. (MINAYO, 1993, p. 24)

A pesquisa qualitativa nos permite interpretar a realidade não para solucionar uma determinada problemática, mas para questionar, refletir, analisar buscando apontamentos e novos caminhos a ser trilhados para a melhoria desta realidade e o diálogo é um exemplo para proporcionar uma discussão para refletirmos a formação dos professores que atuam com alunos surdos em SRM. Ghedin (2004) salienta que:

Estamos sempre diante de uma realidade problemática e complexa, do mesmo modo que precisamos “objetivar” para poder “captar” o real. Mas a realidade não se mostra por vezes se oculta em imagens inatingíveis. De certo modo, conhecer é entregar-se à realidade de forma que ela nos atinja e nos envolva a ponto de nos tornarmos parte dela. Assim, procuramos compreender as coisas que nos são incompreensíveis à primeira vista. O limite de nossa busca não está nas interpretações teóricas que encaminham muito bem a “objetivação” do real, mas no caminho – na metodologia – mais adequada para captar os significados que estão postos, não por objetos, mas por sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante (GHEDIN, 2004, p. 5).

Neste sentido, recorreu-se a pesquisa de campo em duas escolas públicas em duas cidades do Estado do Pará que possui alunos surdos e seis professores especialistas na área de surdez. Já conhecemos o chão dessas escolas desde 2015 e no período de fevereiro a junho de 2019 vivenciamos o cotidiano dos professores da SRM dessas escolas durante quatro meses para estabelecer relações possíveis entre pesquisador e pesquisado. Para a coleta dos dados, optou-se pela entrevista semi estruturada e anotações no diário de campo sempre respeitando suas emoções, valores, cultura, seu saber fazer com os alunos surdos. Gaskell (2002, p. 65) diz que “as entrevistas qualitativas permitem a compreensão detalhada das crenças, atividades, valores e motivações dos sujeitos pesquisados”.

Evidencia-se que durante todo processo da coleta de dados colocamos os óculos de pesquisador de Ghedin: “Olhar para o real com os óculos de pesquisador é investigar como estas coisas estão postas e estabelecidas no cotidiano da escola. Nisto, o processo interpretativo, permite um conjunto de instrumentos que potencializa e amplia enormemente a percepção do real” (2004, p.5). Nesta perspectiva a entrevista é um instrumento fundamental para a pesquisa qualitativa, entende-se que vai além de um simples elo de perguntas e respostas promove um diálogo, uma comunicação no qual pesquisador e participante expõe seus pensamentos, opiniões, valores, emoções, inquietações, indignações e por meio dessa troca temos a construção de novos conhecimentos para apreender as conexões dos diferentes aspectos que caracterizam tal realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONHECENDO UM POUCO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM SURDOS

A pesquisa ocorreu no primeiro semestre do ano de 2019 e na oportunidade realizamos entrevistas com seis profissionais que atuam em SRM com alunos surdos. Para fim de organização e facilitar as discussões, iremos apresentar as respostas e discussões a partir de eixos.

EIXO 1: FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES

Na experiência vivenciada no cotidiano das escolas e o entrelaçamento das informações dos professores entrevistados percebe-se que há familiarização com a educação de surdos seja por meio da acadêmica, no seio da família e/ou convivência com alunos surdos. Acerca da formação acadêmica, constatamos que 4 profissionais são formados em pedagogia, um apresenta Licenciatura em Matemática e um apresenta Licenciatura em Letras-Libras. Nos aspectos da formação continuada, dois dos profissionais apresenta ainda especialização na área de surdez, sendo que um também tem formação profissional em tradução-interpretação da Libras.

Acerca do Eixo 1 citado, percebemos que a maior parte apresenta em sua formação inicial o curso de pedagogia. Tal situação nos chama atenção no sentido de que o curso de pedagogia em sua essência apresenta comumente discussões ligadas às questões de pessoas

com deficiência. Acreditamos que a formação inicial dá uma contribuição positiva para que os profissionais possam saber lidar de forma marcante no atendimento com alunos surdos.

Ressaltamos que apesar de um curso como o de matemática ser da área de exatas, o fato de ser uma licenciatura dá um respaldo para discussões mais ligadas às ciências humanas, o que possibilita melhores condições da profissional poder lidar com as diferenças no momento do dia a dia na SRM. E o profissional formado em Letras-Libras pela formação tem conhecimento bem mais amplo da pessoa surda e da Libras.

EIXO 2: CONTATO COM OS SURDOS

Neste eixo contatamos que a maior parte dos profissionais entrevistados tiveram contato com surdos ainda durante a graduação. Outra parte tem surdos na família e a outra já na atuação profissional docente.

Ainda perguntamos em que momento elas tiveram a oportunidade de componentes curriculares sobre a surdez durante os processos formativos. Todas os entrevistados tiveram ainda na graduação e na especialização tais temáticas a serem discutidas cientificamente. Entre os entrevistados, chamou-nos atenção um dos profissionais entrevistados relatar que devido ter parentes surdos, a primeira busca ocorreu de forma individual e que durante a graduação, já tinha alguns conhecimentos frutos desta busca.

Importante salientar que essa diversidade no que diz respeito a quando começaram a ter contato com surdos é importante na dimensão do saber da experiência (CUNHA, 2007), pois cada profissional apresenta uma experiência específica, o que faz com que se num diálogo cada uma relatar suas experiências, ocorrerão aprendizagens entre elas. Assim, poderão também ocorrer novas possibilidades de conhecer o surdo e o *ser surdo*. Acerca disso, Lacerda e Mantelatto (2000) destacam que

o surdo não tem que falar - oferece-se a possibilidade para a aquisição do português. O fonoaudiólogo deve buscar, com o sujeito surdo, caminhos de acesso à língua de sinais, à língua do grupo majoritário ao qual ele pertence (na oralidade ou escrita). É preciso conhecer as peculiaridades linguísticas dos sujeitos surdos e respeitar seus modos de construção e apropriação de linguagem (2000, p.39).

EIXO 3: VALORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DIANTE DO TRABALHO COM SURDOS

Neste eixo contatamos que todos os entrevistados valorizam que as instituições tem oferecido todo suporte necessário para que os trabalhos sejam executados da melhor forma possível e que inclusive ambas as instituições organizam para este ano de 2019 diversas oficinas e formações para professores e comunidade geral. Ressalta-se que o trabalho participativo e colaborativo que os professores da SRM desenvolvem em conjunto com os coordenadores e os professores da sala de aula comum contribuem de maneira satisfatória para as ações pedagógicas das referidas instituições de ensino. Observamos que uma vez no mês os docentes da SRM participam das reuniões e dos planejamentos, incentivam e dispõem seu apoio nas atividades e projetos que envolvam a participação dos surdos no ambiente escolar e possuem horários determinados para o acompanhamento no contra turno com esses estudantes.

A partir daí percebemos que enquanto SRM, a atuação das profissionais não está apenas delimitada as paredes físicas da sala, mas sim alcançando a comunidade, visando uma garantia dos direitos e efetivação da inclusão dos surdos em sociedade.

EIXO 4: METODOLOGIAS DOS PROFESSORES NA SRM

Neste eixo contatamos que todos os entrevistados buscam executar na sua atuação metodologias diferenciadas que valorizem os aspectos visuais na aprendizagem do surdo, tendo a Libras como forma de comunicação oficial nos momentos com o surdo. Em relação aos materiais visuais foram citados dominó em Libras, jogos de encaixe, bingo em Libras, sendo estas todas bem coloridas e chamam atenção dos alunos. Tais escolhas consideramos pertinentes pois evocam o exposto por Fleury (2006) onde o autor mostra o quanto importante é que os professores adotem estratégias metodológicas significativas aos alunos visando aprendizagens aos mesmos.

Verificou-se que há dificuldade na compreensão do saber fazer dos professores da SRM principalmente por parte de alguns professores da sala de aula comum, eles questionam a função da SRM no sentido de reforço escolar para os estudantes com deficiência. O atendimento educacional realizado pelos profissionais especializados visa oferecer maiores condições para estabelecer a interação entre estudantes surdos e professores ouvintes e por meio de palestras, oficinas e mini cursos ofertados para toda comunidade escolar e assim tentam contribuir com a formação dos profissionais da educação para melhorar sua prática

pedagógica e conseqüentemente o aprender dos estudantes. Quanto ao atendimento escolar dos estudantes com surdez, os professores da SRM relatam que:

P1: não é reforço escolar de conteúdo das disciplinas, eles ensinam Libras para os alunos que não conhecem, utilizam jogos e atividades lúdicas para estimular o interesse, no diagnóstico inicial procurei identificar as habilidades que se destacam. Temos dois alunos que desenham muito bem, aprenderam sozinhos, valorizamos sua arte e promovemos desafios e tarefas que despertam sua criatividade.

Não existe metodologia certa ou errada, o que temos são profissionais que buscam estratégias para diversificar a comunicação e as relações sociais entre os pares envolvidos na educação de surdos e nesse âmbito, identifica-se o respeito às diferenças dos sujeitos e compreendem que cada estudante possui sua especificidade seja ele com deficiência ou não, no caso da surdez, compreende-se que não pode ser vista como um entrave para o processo de ensino e aprendizagem daí a importância da formação continuada de todos profissionais da educação. Sabemos que ter um intérprete em sala de aula ajuda bastante, mas não é suficiente precisamos de mais ações colaborativas, incentivos governamentais, professores qualificados e preocupados em proporcionar de fato e de direito a inclusão escolar como preconiza a Legislações supracitadas neste estudo.

Diante do exposto os entrevistados admitem que são profissionais 100%, e conscientes da necessidade da formação continuada e qualidade da mesma e relatam que sempre que possível participam de eventos na academia, cursos online e formações que as secretarias municipais de educação promove objetivando sua qualificação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto objetivou investigar como se deu ou tem se dado a formação de professores que atuam com alunos surdos nas Salas de Recursos multifuncionais (SRM) de duas escolas públicas do Estado do Pará. Como destacamos anteriormente, a educação inclusiva objetiva uma educação justa e igualitária a todos os níveis de escolaridade. Assim, algumas particularidades precisam estar efetivada nas instituições, como por exemplo, materiais didáticos necessários às realidades dos alunos, bem como uma formação inicial ou continuada dos educadores com qualidade (MARINHO, 2016).

Nos resultados verificamos que a maior parte das professores tem formação em pedagogia, e que alguns tiveram contato com pessoas surdas desde a vida acadêmica e outros passaram a ter a partir do exercício profissional. Todas elas vêem a surdez como uma

diferencia linguística a partir da Teoria Socio-Antropógica, o que ajuda nas escolhas metodológicas acessíveis durante os atendimentos com alunos surdos.

Com isso, consideramos que a formação inicial ou continuada dos profissionais das SRM são aspectos que precisam ser valorizadas de forma a favorecer as propostas utilizadas para surdos para que estes tenham possibilidades de ter um melhor desenvolvimento, possibilitando assim a efetiva inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcelo Marques de. O ensino de números decimais em uma classe inclusiva do ensino fundamental: uma proposta de metodologias visando à inclusão. 2017, 128 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Matemática) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2017.

BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto n°. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n°. 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei n°. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 11ª Ed., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessada em: 01 Maio de 2019.

BRASIL. Lei n°. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n°. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acessada em: 02 de Maio de 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 25 de Abril de 2019.

CARVALHO Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: 1997.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-220, Abr. 2015.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de Agosto de 2019.

COSTA, Walber Christiano Lima da. **O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise da formação de professores**. 2017, 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade do Estado do Pará. Pará – Belém, 2017.

COSTA, Walber Christiano Lima da. **O modelo referencial da linguagem na Tradução-Interpretação da linguagem Matemática pelos surdos usuários da LIBRAS**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2019.

COSTA, Walber Christiano Lima da. **Tradução da linguagem matemática para a libras: jogos de linguagem envolvendo o aluno surdo**. 2015, 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Pará – Belém, 2015.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. In: **Revista Cocar**, v.1, n. 2 – 2007. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>. Acesso em: 12 de Maio de 2019.

FLEURY, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.95, p.495-520, mai.-ago. 2006.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (p. 64-73). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFREDO, Vera Lúcia. A escola como espaço inclusivo. In: *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: MEC/SEED, 1999.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – SIPEQ, 2. ed., 2004. Anais II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, Universidade Sagrado Coração: Bauru, São Paulo. p. 1-14.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Ana Cláudia Balieiro Lodi, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (organizadoras) – 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, M. C; MARTELATTO, S. A. C. “As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos”. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs). *Surdez e bilíngue*. São Paulo: Plexus 2000, pp. 21-14.

MARINHO, Karem Keyth de Oliveira. *Educação Matemática e Educação Especial: reflexões sobre os relatos de experiência docentes de professores de matemática*. 2016. Dissertação

(Mestrado em Educação em Ciências Matemática) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação e surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

STOKOE, W. **Sign Language Structure**. Silver Springs, Maryland: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VIEIRA, F.B.A.; MARTINS, L.A. R.. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, Junho 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de Agosto de 2019.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM RORAIMA

Hellen Cris de Almeida Rodrigues ¹

Emanuella Silveira Vasconcelos ²

Marnilde Silva de Farias ³

RESUMO

Este artigo apresenta a análise de práticas de mediação de leitura em uma perspectiva para o letramento literário de professores em uma escola do campo, localizada na região norte do estado de Roraima. Buscou-se compreender quais as concepções dos docentes na utilização da literatura infantil e suas contribuições na formação dos alunos nos anos iniciais. O referencial teórico baseia-se em percepções conceituais sobre a concepção da escola do campo em movimento e as práticas de mediação de leitura literária utilizadas pelos docentes, além de evidenciar o letramento literário como possibilidade de ampliação de significados. O estudo situa-se no campo das investigações qualitativas em que o trabalho docente se caracteriza como o centro das investigações. A construção de dados foi realizada em um ambiente escolar com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal. Os resultados da pesquisa apontam que a utilização da literatura infantil baseada apenas em procedimentos tácitos não promovem a formação do leitor crítico.

Palavras chave: Letramento literário, Literatura Infantil, Práticas de letramento.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, refletir sobre práticas desenvolvidas no espaço escolar para formação crítica do sujeito tem sido tema para as mais variadas discussões. Estudos realizados na área da educação, no que tange ao uso da literatura infantil na escola, apontam que a utilização de obras infantis literárias por muito tempo serviram apenas para atividades de preenchimento de questionários ou para trabalhos relacionados ao ensino das normas gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa, desencadeando assim na mediação simplista da leitura. Para Cosson (2016) o grande problema não é a escolarização da literatura, mas a forma inadequada dessa escolarização, ou seja, a didatização.

Cademartori (1987) é enfática ao afirmar que o surgimento da literatura infantil esteve sempre atrelado aos objetivos pedagógicos. Para a autora há uma tensão entre os conhecimentos

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, hellenpedagogia@gmail.com;

² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, emanuella.vasconcelos@ufr.br;

³ Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, marnildelive@hotmail.com

literários e o ideal da pedagogia, implicando muitas vezes no estudo literário. A autora afirma que essa tensão por muito tempo causou silêncio nas questões sociais que envolviam a sociedade, mas garante que a interpretação linear põe em cheque os verdadeiros conflitos de uma leitura ingênua e superficial, muitas vezes trazida pelos textos.

Ainda nos dias de hoje é comum as obras literárias serem abordadas numa perspectiva pedagógica. No entanto, o que deve-se compreender é que a literatura infantil está além desse tipo de abordagem. Os textos lidos/trabalhados em sala de aula devem transcender a dimensão pedagógica, e sobretudo se configurar como uma oportunidade de contribuir na formação crítica da criança.

Nesse sentido, ao realizar uma breve contextualização histórica da concepção de escola do campo em movimento, identificou-se que ao longo do processo de construção de exigências, de efetividade, de direitos por educação, sempre buscou-se pela existência de práticas que levassem em consideração as peculiaridades do sujeitos do campo. Assim, entende-se que a escola do campo bem como suas particularidades necessitam serem reconhecidas e atendidas a partir de um olhar diferenciado, tendo em vista todo o seu percurso histórico.

Considerando a perspectiva formativa que a literatura abrange, depreende-se que os espaços da sala de aula se tornam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades e de conceitos teóricos que se mediados de maneira adequada, tornam-se significativos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2011).

O presente trabalho, intitulado: “Percepções docentes sobre práticas de letramento literário nos anos iniciais em uma escola do campo”, emerge de uma pesquisa desenvolvida com duas professoras da Educação Básica, especificamente de turmas do 1º e 2º ano de uma escola situada no espaço geográfico rural, por meio da qual o desenvolvimento de práticas de mediação de leitura se configura como objeto de análise. As questões que nortearam este estudo foram: De que forma são desenvolvidas práticas de mediação de leitura em escolas do campo? Quais critérios são utilizados na escolha de obras infantis trabalhados em sala de aula?

Vale ressaltar, que não foi objetivo desta pesquisa adentrar no campo de discussão da maneira com que os alunos apropriam-se dos conhecimentos mediados. Trata-se de um estudo originário dos desdobramentos da dissertação de mestrado de um dos autores. Dessa forma, optou-se dar cerne ao uso da literatura infantil nos processos de mediação de leitura a partir da compreensão do uso social das obras lidas, desdobrando na formação do leitor literário, para além dos instrumentos procedimentais.

O trabalho está situado na problemática do trabalho pedagógico de professores que atuam em uma escola do campo e ao discorrer sobre o fazer docente nesse contexto, objetivou-

se refletir práticas formativas desenvolvidas nestes espaços e se estas levam em consideração as especificidades dos sujeitos que o compõem a partir da concepção educação do campo em movimento. No que diz respeito a utilização da Literatura como prática pedagógica, abordou-se esta como possibilidade de formação do sujeito; o Letramento literário como viés de valorização histórica e cultural do homem do campo e a utilização da literatura no espaço escolar.

A abordagem do trabalho ancora-se no campo das investigações qualitativas, logo descritivas e teve o ambiente natural como fonte direta dos dados por meio da pesquisa de campo. As pesquisas qualitativas configuram-se como estudos de opiniões ou projeções e tem como foco as experiências de vida que alteram e moldam a atribuição das pessoas a elas e às suas experiências (VILELA, 2003). Quanto aos procedimentos e instrumentos, utilizou-se da observação participante e questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas a fim de responder os objetivos traçados.

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais, geralmente utiliza-se como principal método associado a outras técnicas e possibilita um contato direto e estreito como objeto pesquisado. Neste estudo, buscou-se por meio dos instrumentos adotados, conhecer e compreender *in loco* como se dão as experiências diárias e as perspectivas dos participantes no intuito de apreender os sentidos e os significados atribuídos nas ações e sobre o objeto, considerando que em dadas situações a observação nos permite a recolha de dados que seria impossível com outras formas de comunicação, utiliza-se como base de fundamentação das análises.

Portanto, o presente estudo aponta discussões relevantes a respeito da trabalho docente em relação ao uso da literatura infantil para a promoção do leitor literário. Desdobra-se em pesquisas futuras acerca da importância de práticas desenvolvidas para além dos conhecimentos instrumentais, mas, sobretudo embasados no campo teórico reflexivo e por fim crítico.

A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A concepção de educação do campo nasce das necessidades e múltiplas especificidades referentes à realidade educacional dos sujeitos que vivem no campo, por meio das lutas dos movimentos sociais. A expressão “campo” aparece como termo contemporâneo que designa um espaço histórico e social e que não se restringe a subalternidade de desenvolvimento dos centros urbanos. Esta ideia conceitua o campo “enquanto espaço social e

com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem” (BOF et. al, 2006, p.73).

Tendo em vista que a escola rural não considerava o sujeito do campo como alguém provido de saberes, histórias e experiências, impedindo-o do desenvolvimento do *Ser mais*⁴, a concepção de educação do campo surge como crítica à escola rural. Por muito tempo o homem do campo foi visto como sujeito sem habilidades necessárias para as diferentes situações cotidianas, e ainda, categorizando a vida no campo como lugar de atraso intelectual. Dessa forma, a educação do campo se embasa na presença de um currículo emancipatório que contribua para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo (BOF et al, 2006).

Caldart (2004) afirma que a escola situada no espaço geográfico rural deve ser respeitada com suas especificidades, mais do que ser presente *no* campo, esta precisa ser *do* campo. Ao refletir sobre a atuação dos profissionais nestes ambientes, depreende-se a necessidade de professores que compreendam que os sujeitos que trabalham e vivem neste contexto, são pessoas providas de saberes e histórias que não devem ser ignoradas. A autora ainda salienta que os currículos e metodologias devem garantir o respeito e a inclusão da diversidade. Estes devem ter incorporados em si não somente o conteúdo, mas, sobretudo, o dia a dia da escola, a fim de promover a efetividade de um ambiente que promova formação significativa e emancipatória.

O movimento por uma educação do campo traz em sua conjectura a luta por políticas públicas que atendam o campo em suas peculiaridades e garantam a existências desses espaços de formação, ou seja, seja *no* e *do* campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2011, p. 149-150). Partindo desse ponto de vista, a Educação do Campo se apresenta como uma grande lição e confronto para os sistemas de ensino da atualidade, ou seja, a compreensão de diferentes espaços formativos na diversidade que a compõem em seus processos sociais, políticos e culturais.

O modelo de ensino ressignificado exige uma escola que respeite o movimento do campo. Além disso, se configura como uma luta por direitos que historicamente não foram efetivados: o direito de educação para todos. Caldart (2011) afirma que a ideia de escola do campo em movimento está embasada em três argumentos, “O campo no Brasil está em

⁴ Termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* ao fazer referência sobre a vocação Ontológica do homem em sempre querer ser mais.

movimento [...]. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento [...]. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento”. (2011, p. 89).

Segundo Caldart (2011), a primeira ideia faz referência às tensões e lutas dos movimentos e dos trabalhadores que têm buscado garantir que a sociedade tenha um olhar diferenciado para os sujeitos do campo. É no contexto de luta e de transformações sociais que ocorre o processo de humanização das pessoas, no qual que se apoia a segunda ideia. Por fim, a sociedade começa a perceber que a escola do campo possui especificidades que devem ser levadas em consideração, a fim de garantir uma efetividade na apreensão do conhecimento.

Em 1998, ocorre a I Conferência Nacional denominada: “Por uma Educação Básica do Campo”, com intuito de discutir a educação popular do movimento por uma Educação do Campo e as políticas que norteiam a referida concepção. Percebe-se que o debate referente à temática é novo, no cenário político. Não se pode negar que a exigência por este direito é um processo em construção que se caracteriza como luta particularmente de classes visando a formação humana (COSTA, 2000).

Um dos fatores que caracteriza a educação do campo são os sujeitos que compõem estes espaços. Caldart (2011) afirma que os dados estatísticos com relação ao homem do campo são frios, pois não consideram os fatores externos que implicam na condição desses sujeitos. A autora nos convida a refletir sobre as diferentes pessoas com aspectos cognitivos e físicos que têm suas histórias ligadas à luta por direitos. A ideia de educação do campo é a formação desses atores para que estes sejam capazes de assumirem seus próprios destinos.

Ao longo da história da educação, vislumbra-se uma oferta de ensino dirigida para o meio rural e de forma simplista para os sujeitos do campo. Percebeu-se uma formação minimalista para subordinação e domesticação imbricada a ideia de progresso do país, que estaria relacionada ao desenvolvimento da agricultura. Em contrapartida, a educação do campo exige uma escola para a formação em sua totalidade construída a partir de suas próprias exigências.

Ao refletir sobre a concepção de Educação do Campo, percebe-se que junto está atrelada a reflexão pedagógica. O desenvolvimento de projetos que potencializem a formação de sujeitos que se formem a partir de suas próprias exigências. Diante disso, não há como pensar em educação sem transformar o contexto injusto. O que não se pode negar é que o movimento de educação do campo se fez e se faz vinculado às lutas sociais existentes no campo. Foi por intermédio do diálogo dos seus diferentes sujeitos que a inquietação por uma educação diferenciada surge. Os diferentes sujeitos são:

Pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. (CALDART, 2011, p.153).

O movimento por uma educação do campo se firma como uma ideologia de valorização do sujeito ativo em seu contexto. Busca a construção e a consolidação de um projeto educativo que assegure e afirme a cultura desses sujeitos do campo com histórias e transformações de seu próprio espaço. Vale ressaltar que os diferentes povos são vítimas da opressão e discriminação econômica, política e cultural. Diante do exposto, nos últimos anos, têm ocorrido diversas manifestações e iniciativas lideradas pelos movimentos sociais e organizações no intuito de reagir à exclusão social que vigorou durante muito tempo de forma velada e atuante.

A ideia de Educação do Campo inclui a construção de escolas do campo. Ao refletir sobre o referido argumento, a tarefa educativa da escola transcende a concepção de estrutura física. O espaço escolar se configura como um lugar de efetivar a educação do campo. A construção deste espaço deve ter como questões norteadoras os próprios sujeitos do campo visando à apreensão de conhecimentos que não terminam nestes espaços formais.

REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao discorrer sobre letramento literário, faz-se necessário compreender a estrutura conceitual do termo letramento. A palavra letramento é considerada um termo novo no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. No livro “*Letramento: um tema em três gêneros*”, Magda Soares (2001), ao mesmo tempo em que questiona a respeito do surgimento recente da palavra letramento, justifica que toda palavra criada é oriunda a partir das novas concepções e maneiras de compreensão de fenômenos e mundo.

Letramento: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, p. 39, 2001)

No Brasil, a palavra letramento aparece em 1986 imbricada ao estudo de alfabetização na obra: “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, que tem como autora Mary Kato. Na obra, a autora acredita que a língua falada é resultado do letramento. A partir disso, o termo tornou-se frequente nos estudos de professores e especialistas. Logo depois, o termo

aparece dicionarizado (Dicionário Houaiss, 2001). O adjetivo “letrado” não dialoga com a concepção criada por Mary Kato.

Na medida em que as pessoas superam o analfabetismo e passam para a condição de alfabetizadas, os termos que se referem às habilidades de leitura e escrita são questionados, por não serem suficientes para atender às demandas sociais cada vez mais grafocêntricas, surge então a necessidade do termo letramento. Não basta somente ter domínio da decodificação de signos, se não há uma autonomia na incorporação de práticas sociais de escrita. Essas práticas parecem simples, tais como, a leitura de um livro, jornais, preenchimento de formulários, entre outras coisas; mas nem sempre possíveis de serem executadas.

Com relação à dimensão social, o letramento é uma prática social coletiva e não individual. A forma com que o sujeito utiliza suas habilidades de leitura e escrita em seu contexto específico se relaciona com os valores que envolvem todo um contexto social. Vale ressaltar que o termo letramento aparece como uma forma de responder ao esgotamento das possibilidades do termo alfabetização. O conceito se torna significativo à medida que as condições do sujeito alfabetizado e a escolarização básica tornam-se visíveis e novas compreensões dos fenômenos envolvidos passam a ser compreendidos (MORTATTI, 2007).

O termo letramento literário é um desdobramento da palavra letramento. Cosson (2016) conceitua a palavra como uma prática social da leitura e de responsabilidade da escola. Dessa forma, essa perspectiva de ensino está necessariamente ligada a interação do leitor com a obra literária, e neste caso a literatura infantil. Assim, a apropriação do texto lido pelo sujeito e sua funcionalidade social caracterizam essa proposta de ensino.

A inserção da literatura infantil no espaço educacional – escola, não foi movida pela preocupação em desenvolver o pensamento crítico da criança. A educação buscava no texto infantil a expansão do domínio linguístico dos alunos. Havia uma preocupação conteudística em relação ao ensino da língua, acreditava-se que a presença do texto infantil pudesse suprir as lacunas intelectuais dos alunos.

Zilberman (1983) ao refletir sobre a relação do aluno com o livro e os textos infantis, afirma que o relacionamento da criança com o livro se concretiza por meio da afetividade e da sua identificação com a obra.

[...] uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha neste processo, o que significa considerá-lo não apenas um receptor passivo de mensagens e ensinamentos, mas, sobretudo um indivíduo ativo, que aceita e rechaça o texto, na medida em que o indivíduo o percebe vinculado ou não ao seu mundo. (ZILBERMAN, p. 22, 1983).

É necessário que os docentes percebam na literatura uma possibilidade de instrumento de superação conteudística dos saberes. Compreendam que mais do que uma leitura de um livro é a possibilidade de apreensão de conceitos de forma a possibilitar que o sujeito consiga perceber a funcionalidade da teoria nas suas próprias ações (COSSON, 2014). O autor ainda sugere que a leitura e o trabalho literário sejam exercidos sem o abandono do prazer, mas exige o comprometimento do saber em sua totalidade.

Cosson (2016) trata a experiência literária como uma possibilidade de conhecer e viver a experiência do outro. O autor acredita que a ficção e a poesia são as formas das palavras repercutirem na formação não só da linguagem, mas ainda do escritor e do leitor. É a forma narrativa que permite a expressão de sentimentos e leitura de mundo de maneira plena assim como a formação do eu leitor e do sujeito. Ele sugere uma literatura que humanize e torne o mundo mais compreensível promovendo assim o letramento literário.

O autor nos leva a refletir sobre a literatura nos espaços escolares sendo usada de maneira inadequada. Para Cosson (2016), a relação entre a literatura e a educação está longe de ser pacífica. Pesquisas de estudiosos da área das Letras acreditam que educação literária só está presente nas escolas por força da tradição, uma vez que é um produto do século XIX e não deveria existir no século XX. Para o autor, há uma discrepância na compreensão e no espaço ocupado pela literatura que justifica as relações frágeis entre literatura e educação.

O autor adverte que não é uma questão da literatura ser escolarizada ou não, mas a descaracterização que impede a sua capacidade de humanização. Para ele, a maior resistência para que ocorra o letramento literário na sala de aula é a capacidade de simplesmente ler, pois há uma dissociação entre leitura e literatura resultando no que se conhece no senso comum. A promoção do letramento literário transcende uma leitura simplista. Zilberman (2007) afirma que,

[...] o letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio dos gêneros específicos, a narrativa e a poesia, entre outros, a que o ser humano tem acesso graças à leitura. (2007, p.247).

A maneira com que se realiza a leitura de um texto literário relaciona-se à forma com que a escola ensinou. Existe uma afirmativa que os livros falam por si mesmos, Cosson (2010) acredita que essa interpretação está baseada nos mecanismos atribuídos a essa leitura pelo leitor, ou seja, a gama de sentimentos. Para ele, a leitura literária proposta pela escola se configura como entretenimento, apontando a necessidade da exploração da literatura de forma adequada.

O autor concorda com Zilberman (2007), ao afirmar que “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (Ibidem, p.27). O mesmo se refere a conexão entre o leitor e a obra literária.

O que deve ser ressaltado é que leitura literária não é uma atividade individual. Cosson (2010) afirma: “O efeito da proximidade que o texto literário traz é produto de inserção profunda de uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros (p. 28)”. O autor justifica a afirmação exemplificando que a compreensão de uma obra muda em diferentes etapas da vida em que o leitor se encontra. Esses sentimentos são na verdade do próprio livro, mas sim do texto, apontando assim a importância da leitura literária. A escola precisa assumir que no processo de mediação entre a obra e o leitor está estreitamente ligado ao fazer docente.

Ao tratar sobre leitura literária e/ou análise literária estamos falando sobre letramento literário, práticas de leitura a partir da formação do leitor literário, possibilitar o aluno a vivenciar experiências diferentes e explorá-las em variadas situações. Dessa forma, haverá a possibilidade de falar em leitura literária ou letramento literário.

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, p. 30, 2010)

De maneira geral, compreende-se que a formação de leitores capazes de perceber e vivenciar a função humanizadora da literatura é necessário e está para além do ato de ler. Esse tipo de leitura esconde em si as verdadeiras intenções que o texto carrega. O letramento literário é imprescindível no processo educativo justamente pela superação da leitura simplista. Ao falar sobre letramento literário estamos tratando sobre o conhecimento do mundo e a forma com que ele age sobre nós.

METODOLOGIA

Logo no primeiro momento da pesquisa, apresentou-se a proposta junto aos gestores da escola e posteriormente às professoras das turmas em que foram feitas as observações. As docentes pediram que fossem realizadas intervenções utilizando a literatura infantil, porém que contemplassem os conteúdos programáticos estabelecidos previamente em seus planejamentos.

O estudo foi desenvolvido no período de 5 meses no ano de 2017 em um ambiente escolar situado no espaço geográfico rural do estado de Roraima. Para a realização desta pesquisa foram selecionadas duas professoras, uma do 1º ano (Turma A) e uma do 2º ano (Turma B) do Ensino Fundamental. As professoras-participantes foram identificadas através de códigos a do 1º ano como PA e a do 2º ano como PB, estas por sua vez, foram responsáveis pela condução das atividades escolares em 2017 nas referidas turmas

Durante o período da pesquisa foi possível identificar a rotina da escola e ainda conhecer parte da história dos professores e até dos alunos. Buscou-se manter proximidade junto aos participantes, frequentando os mesmos ambientes e participando das mesmas programações, como uma estratégia de observação. Os dados construídos a partir dos questionários foram analisados de forma descritiva e interpretativa, tendo em vista que a as investigações deste estudo se insere no campo qualitativo.

Dessa forma, esta pesquisa, adotou os seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas informais a fim de responder os objetivos traçados neste estudo realizadas na sala de aula ou demais espaços da escola; produção textual dos alunos e caderno de campo. Assim, os dados registrados a partir desses recursos corroboraram nos elementos necessários na construção das análises realizadas.

Considera-se que as observações contribuíram de forma significativa para as interpretações das respostas dos questionários e anotações do caderno de campo. Pois em momentos de conversas informais junto aos participantes da pesquisa, foi possível perceber confrontos entre as respostas dadas nos questionários. Mesmo na tentativa de não parecer “olheira” na escola, os participantes da pesquisa adultos demonstravam não estar muito à vontade para responder certas indagações. Esses diálogos geralmente aconteciam na hora do recreio, inícios ou finais de expediente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entende-se que as compreensões conceituais referente à temática que trata este estudo é imprescindível para as formas de desenvolver práticas mediadas de leitura. Dessa forma, iniciou-se os questionamentos em relação aos conceitos de letramento, uma vez que letramento literário, configura-se como extensão do referido termo. Compreende-se que a palavra designa o conhecimento que veicula-se à escrita, ou melhor, o uso social da escrita (SOARES, 2001). Diante disso, entende-se que letramento está imbricado com a possibilidade da construção do sentido da palavra não bastando somente o fato de saber ler e escrever.

Observe a fala de PA abaixo ao responder uma pergunta do questionário referente ao conceito de letramento:

Alfabetizar é o ato de formar o indivíduo, é o ato de adentrar ao mundo da leitura e da escrita, assim como o letramento. A diferença é que a alfabetização é um processo pontual, que tem um início e um fim. A pessoa se torna alfabetizada ou continua analfabeta. Já o letramento é construído pelas experiências do dia-a-dia. (PA, 2017)

A fala de PA acima descrita revela dois conceitos: alfabetização e letramento. Em sua concepção são termos que não caminham dissociados, mas apontam o processo de alfabetização como um sistema pontual que pode ser finalizado, enquanto o letramento é construído conforme as experiências do dia-a-dia. É importante destacar que a análise da alfabetização e a reflexão da educação brasileira numa abordagem de letramento é recente no país. É por volta da década de 1990 que o termo letramento passa a estar vinculado a alfabetização implicando na compreensão dos dois termos (SOARES, 2001).

Para Soares (2004), a má compreensão dos termos alfabetização e letramento têm implicações no fazer pedagógico. Para a autora, muitos docentes buscam primeiro concretizar o processo de alfabetização e então iniciar o de letramento ou o inverso, deixando em lugar subalterno o processo de alfabetização. Para ela há uma perda na especificidade da alfabetização nas instituições de ensino nos últimos tempos.

Soares (2004) afirma que a escola como espaço de formação precisa repensar as práticas de ensino que são utilizadas e ainda esclarecer as dúvidas recorrentes dos termos alfabetização e letramento. Ora, PA parece compreender que estes termos são multifacetados e indissociáveis. Salienta-se que o termo é contemporâneo e se levarem-se em consideração essas questões, a má compreensão é justificável. No entanto, o professor deve estar em um constante processo de atualização.

Diante dos registros realizados no caderno de campo, na reflexão sobre as vivências *in loco* e os dados disponibilizados nos questionários, entende-se que a escola como espaço social do ensino formal da leitura e da escrita tem urgência no esclarecimento de conceitos que fazem parte da realidade da sala de aula.

Em observações realizadas na turma A, mediante o cumprimento da rotina da sala de aula é possível perceber que as crianças das suas turmas já leem, mas não parecem atribuir significados às palavras lidas. Durante as leituras rotineiras dos cartazes fixados nas paredes da sala há sempre uma sequência seguida pela docente, ou seja, as leituras são sempre feitas de

cima para baixo e quando há uma mudança de direção os alunos não conseguem realizar a leitura.

A resposta dada em relação ao conceito de letramento no questionário de PB revela compreender o significado de letramento. Para ela, letramento se configura,

Como um resultado da ação de uso de habilidades que um grupo ou indivíduo se apropria da língua escrita e de ter se inserido no mundo organizado. Diferentemente onde há variedades de gêneros textuais que tem contribuído como fortalecimento das pessoas, valorizando os conhecimentos e vínculos dos estudantes com a realidade em que vive. (PB, 2017)

Para Soares (2001), o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita” (p. 72), ou seja, a forma com que o indivíduo relaciona essas habilidades com as necessidades que encontra. A fala de PB dialoga com as ideias da autora acima citada ao afirmar que esse termo resulta na ação e uso da escrita na sociedade, ou seja, a apropriação da linguagem escrita e a resolução dos problemas, em um mundo de contexto organizado.

Diante das análises das respostas fica evidente que as entrevistadas possuem conhecimento teórico em relação ao termo. No entanto, a rotina da sala de aula demonstra que esse conhecimento não resultou na mudança no trabalho docente, principalmente de PA. Nesse sentido, entende-se que saber o conhecimento conceitual desprovido de sua apropriação não são suficientes para atender as demandas da sala de aula.

Diante do exposto, partiu-se ao questionamento sobre a compreensão referente a letramento literário pelas participantes deste estudo. O Letramento literário faz parte do prolongamento do uso do termo letramento, ou seja, se configura como um dos usos sociais da escrita. Para Cosson (2014), o letramento realizado a partir da literatura promove a inserção do mundo da escrita concomitante ao domínio da palavra por ela mesma. Este tipo de letramento literário se concretiza principalmente no espaço escolar, isso significa que demanda do processo educativo características particulares que a leitura literária simplista não consegue desdobrar, mas vale ressaltar que não se resume a este espaço.

Vejamos agora a resposta dada por uma das participantes da pesquisa:

Letramento literário: aprendendo a compreender os textos literários com dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos. [...] Letramento literário pode ser definido em linhas gerais como o conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor. (PA, 2017)

A discussão acerca desta temática tem tomado volume nos contextos acadêmicos e escolares. Primeiro, pela necessidade de maior aprofundamento no sentido do termo; e segundo,

pelo fato de que ele deve ser posto em prática no ambiente escolar. Quer dizer, a academia deve adentrar a escola e conhecer melhor como alguns aspectos teóricos têm se colocado na prática. Para tanto, é necessário que haja um método, uma forma, um modo de fazer. Vejamos:

É um método de adaptação da leitura enquanto linguagem. Na prática pode ser efetuada de várias maneiras, não há letramento literário sem o contato direto com o leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir com as obras. E só é atingido quando se oferece atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. (PB, 2017)

As professoras A e B em suas falas, demonstram uma compreensão em relação ao termo letramento literário. PA faz referência à leitura literária como possibilidade na construção do sentido das palavras. É na interseção significativa entre literatura e educação que a escola vislumbra o ensino significativo da literatura ampla por intermédio do letramento literário (SILVA E SILVEIRA, 2011).

Percebe-se que PB, por sua vez, concorda (embora não tenha compreensão) com Silva e Silveira (2011), ao afirmar que o letramento literário só é concretizado mediante a existência de práticas direcionadas para este fim. A atuação docente implica de forma significativa na formação dos leitores literários. PB assim como PA chamam atenção quanto à interação entre leitor e obras além de ressaltar a importância de práticas/atividades para o desenvolvimento dessa competência.

As professoras enfatizam a importância da interação entre alunos junto e obras literárias. Fernandes (2011) ao afirmar que o docente é o responsável principal pela mediação entre o leitor e os livros no âmbito escolar, também acredita que um dos papéis exercidos pelo professor é justamente a apresentação e a seleção das obras lidas para os alunos, vislumbrando o desenvolvimento literário. Nota-se, então, a importância correta da mediação do professor na formação do leitor aprendiz, ou seja, a formação literária somente é possível por meio de estratégias de ensino que valorizem o desenvolvimento dessas competências.

Durante as observações percebeu-se que os livros de literatura infantil estão bem velhos e em alguns faltam até folhas que compõem a história. Geralmente ficam guardados no armário da secretaria e só podem ser manuseados com auxílio das professoras. Em conversa com PB, ela revelou que já atua há 26 anos em sala de aula e disse que seu maior sonho é fazer um cantinho da leitura com tapete, almofadas, estantes e livros novos.

A gestora entregou para cada turma da escola uma caixa contendo vários livros. Estes, por sua vez, fazem parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal ação é válida, pois os livros de literatura infantil ficaram disponíveis na sala de aula junto aos

alunos. A chegada do livro causou euforia nas crianças. Todos queriam tocar nos livros e levar para casa. Mas a professora os guardou em cima de uma prateleira, para as crianças não pegarem, distanciando e de certa forma negando uma aproximação efetiva e afetiva da criança com o livro.

Os registros acima seguem uma ordem cronológica e foram construídos a partir de vivências com a turma B. A professora em um primeiro momento demonstra um sentimento de insatisfação pelo fato de não ter um espaço adequado e livros novos, instrumentos esses que para ela contribuiriam na promoção da leitura. No entanto, com a chegada da caixa de livros novos e disponibilizados em sala de aula, PB demonstrou possuir dificuldade em inserir no seu fazer docente uma gama de obras que estavam à disposição para auxiliá-la em sua prática. Em relação a PA os livros também foram guardados na prateleira na própria caixa em que foram recebidos.

Diante do exposto, para que a escola torne a aprendizagem da literatura uma prática significativa e privilegie a leitura literária é necessário repensar de que forma os professores assumem a posição de mediadores que conduzem o processo. Em suma, durante o tempo em que estive na escola, percebeu-se que o trabalho com textos literários são desafios a serem problematizados, compreendidos e superados. Pode-se considerar que a relação em contextualizar as obras às vivências das crianças é uma dos maiores desafios.

A partir das análises descritas, buscou-se analisar o desenvolvimento de práticas de mediação de leitura a partir de uma perspectiva para o letramento literário. Entende-se que a leitura está inclusa no universo escolar pelos responsáveis pela educação dos sujeitos. Práticas que potencializem esses processos são resultados de objetivos traçados pela própria escola.

A proposta deste estudo é, sobretudo, uma defesa da leitura literária que permita o encontro de expectativas não só das obras, mas também do leitor, afirmando-se sempre em cada nova leitura. Acredita-se em uma leitura onde as questões estéticas, sociais, religiosas, morais, econômicas sejam ampliadas a partir de um movimento ativo do leitor com o texto. Nesse sentido, a literatura precisa ser compreendida em sua essência a fim de construir variados sentidos.

A literatura infantil e a leitura numa perspectiva literária não são processos simples, mas complexos. Considerada modalidade literária tardia, aparece em um período em que a infância destaca-se de forma especial, tendo como receptor a criança em específico e colocada nos centros das atenções da sociedade. O que precisa ser esclarecido é que mesmo que essa modalidade tenha sido imersa na escola com fins educativos restritos, na assimetria entre

emissor e receptor, o livro infantil precisa abrir mão de seu caráter pedagógico objetivando novas possibilidades.

Trabalhei um projeto com texto que tem o título (Menina bonita do laço de fita) de um livro de literatura infantil. Para obter sucesso ao trabalhar literatura infantil, eu precisei planejar as aulas. Ao optar por escolhas de livros de literatura infantil, fiz comentários iniciais valorizando a... como organizar a sala de aula para a dramatização acontecer, partindo da história (Menina Bonita do Laço de Fita). Procurei enfatizar a importância da literatura infantil em sala de aula e verifiquei várias possibilidades de se trabalhar com... o preconceito, o poema, a parlenda, dramatização, leitura coletiva do texto. Nesta dramatização todas as crianças da sala participaram; foram realizadas várias atividades dentro da história contada e dramatizada. (PA, 2017)

Mesmo que o discurso de PA esteja de encontro com as ideias dos autores que embasaram este estudo. É possível verificar a partir da atividade descrita acima a dificuldade em executar este tipo de mediação de leitura. A reflexão sobre o fazer pedagógico na promoção do leitor precisa ser constante, isto é, se a escola busca formar leitores numa abordagem de letramento literário, entende-se que mais do que recursos materiais é necessária a apropriação teórica de conceitos que responderão as problemáticas da sala de aula.

Vejam agora a narrativa de uma atividade desenvolvida em PB referentes ao uso da literatura infantil como proposta de trabalho e a formação da criança.

Sempre desenvolvo minhas aulas com atividades diversificadas. Utilizo muito os livros literários, pois considero muito importante o contato das crianças com diferentes gêneros textuais. “O desafio da mãe natureza”, essa foi uma história que eu li para os meus alunos, o gênero textual era o repente. Esse livro foi tão interessante que as crianças ficaram entusiasmadas. Através dessa obra pude trabalhar os animais em extinção, a poluição dos rios e o lixo, onde os alunos fizeram pesquisa de campo, confeccionaram cartazes, paródias. Enfim, a participação dos alunos durante as atividades foi bastante proveitosa. O modo de trabalho propiciou a integração de diferentes áreas do conhecimento. (PB, 2017)

A fala de PB demonstra a valorização do conhecimento prévio dos alunos e o respeito das particularidades desses sujeitos. A escola atende crianças moradoras da vila e das vicinais circunvizinhas. Os alunos residem em um contexto de florestas, rios, igarapés e animais selvagens. As histórias contadas por estes sempre são compostas por situações de aventura que trazem em sua essência os temas relatados por PB, como poluição dos rios, animais que foram vistos machucados no caminho da escola, entre outras coisas mais.

É importante ressaltar que os relatos das professoras não ocorreram durante a construção de dados do presente estudo. Percebeu-se que a distribuição de fragmentos de textos para que os alunos “ensaie” a leitura em casa e depois leiam na escola fazia parte da rotina

construída ao longo do ano. PB acredita que esta seja uma boa estratégia de verificar a habilidade da leitura dos alunos. Esse tipo de prática, geralmente era seguida por exercícios de estudo de texto ou como apontado pelas crianças, a construção de um “textão”.

Atividades como as descritas acima parecem estar distantes de estimular a análise essencial dos livros infantis e tampouco de promover a formação de leitores numa perspectiva de letramento literário. Evidencia-se nessa proposta que o texto literário perde sua essência caracterizando-se como algo a ser estudado não atendendo as demandas sociais, tal como, construção de significados que a literatura contempla (SOARES, 2006).

Ao longo de 5 meses em que a pesquisa foi realizada, as propostas de mediação de leitura não buscava o diálogo com a realidade do contexto em que a escola estava inserida. A interação entre as crianças e os livros geralmente se configuravam como momentos de “treinamento de leitura”, ou para uso da aprendizagem de normas gramaticais.

Nesse sentido, as estratégias adotadas estão relacionadas, além da falta de material, mas, sobretudo, com a compreensão de como utilizar os materiais disponíveis na escola, cito, os livros de literatura infantil. Durante o período em que estive envolvida no ambiente escolar, os discentes da turma A e principalmente da turma B, realizaram a leitura de fragmentos de textos e foram instigados à leitura de decodificação de signos. Mesmo assim, notou-se uma evidente preocupação em possibilitar momentos de aprendizagem de uma leitura literária que contribua na formação do leitor literário, principalmente nas práticas desenvolvidas por PB.

Entende-se a partir das práticas apontadas pelas participantes da pesquisa precisam propor novos caminhos, ou seja, redimensionem ao letramento literário. E conseqüentemente a leitura de mundo por meio da apropriação da obra literária, neste caso a literatura infantil. A experiência literária deve ser o centro do ensino da literatura infantil.

As práticas apontadas pelas participantes da escola precisam ser repensadas, contemplando o processo de letramento literário e não apenas leitura da obra de forma sistemática. Considerando que a literatura pode ter função social, deve ser compreendida de forma significativa pelos alunos. Dessa forma, é papel do professor enquanto mediador o fortalecimento para essa disposição crítica, a fim de ultrapassar a leitura simplista de obras literárias (COSSON, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento literário é um desdobramento do letramento. A má compreensão do termo em si possibilita a atuação inadequada do docente, quando se fala na formação de um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

leitor em uma perspectiva de letramento literário. É comum ouvir dos alunos de séries iniciais a falta de apreço pela leitura. As análises dos dados apontam para este fato como realidade na escola pesquisada. O letramento literário propõe uma abordagem de construção de leitores capazes apropriação de leitura de obras, neste caso literatura infantil e, por conseguinte, de mundo.

A pesquisa aponta que o uso da literatura infantil, na maioria das vezes, não tem sido abordado no sentido da formação do sujeito capaz de apropriação de obras literárias e leitura de mundo. Nesse contexto, ela tem servido de suporte para trabalhar conteúdos nas diversas disciplinas. Percebeu-se que a literatura passa a ter seu uso utilitário, repercutindo na apreensão dos alunos, pois estes deixam de perceber na literatura infantil um viés criador, configurando-se como conteúdo aprisionador, como visto em alguns relatos das crianças.

Possibilidades em sala de aula como momentos de leituras compartilhadas, individuais ou coletivas, dramatização de textos, rodas de leituras para a socialização, pesquisa e discussão acerca de determinados autores estudados ou da preferência dos alunos, são possibilidades a serem exploradas ao longo do ano letivo. Somente por meio das intervenções de qualidade promovidas pelo professor, o uso da literatura no contexto escolar como recurso pedagógico poderá ser enriquecedor e potencializadora da aprendizagem.

No que tange a educação do campo em movimento, entende-se que a mudança paradigmática em relação a essa concepção dos sujeitos que fazem educação nesses espaços também é precisa ser superada. Não há como desenvolver práticas significativas sem o conhecimento teórico que perpassam esse contexto. Durante a construção dos dados, fica claro que a escola está preocupada em cumprir com os conteúdos previstos, sem ao menos problematizá-los junto aos alunos.

Em suma, a escola e o educador precisam estar cientes da necessidade de investir em espaços dentro da instituição escolar, que gerem prazer para os pequenos leitores. A utilização da literatura infantil e a interação com o livro devem promover a formação do leitor, em uma abordagem de letramento literário, sem cair nas armadilhas da escolarização da leitura literária. Mas, sobretudo, formá-los a partir de uma perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

BOF, Alvana Maria. MORAIS, Teresinha Cristiane de Moraes. SILVA, Lourdes Helena da. A educação no Brasil Rural. Alvana Maria Bof (org.) In: **A educação no meio Rural: revisão da literatura**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** *Coleção Primeiros Passos.* 4ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

CALDART, Roseli Salete. ARROYO, Miguel Gonzalez. MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação no campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-131

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula.** In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). *Literatura: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2016

COSTA, F. de A. (2000) **Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável.** Belém: NAEA – UFPA. 355 p

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Letramento literário no contexto escolar.** In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.

LÜDKE, M. e ANDRE M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Teorias e práticas de letramento.** In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs). **Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores.** In: VI EPAL – Anais, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) *Escolarização da leitura literária.* 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011

VILELA, R. A. T. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais.** *Perspectiva,* Florianópolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

_____. Teorias e práticas de letramento. In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs). **Literatura infantil e a introdução à leitura**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

REFORMA CURRICULAR, FORMAÇÃO DOCENTE E EMANCIPAÇÃO HUMANA¹

Valmir Pereira²

RESUMO: Este estudo discute as relações entre a reforma curricular do Ensino Médio implementada pelo MEC na década de 1990 e suas vinculações com os pressupostos teóricos do modelo de organização do trabalho realizado pela Toyota, a Política de Formação docente e o processo de emancipação humana. Assim, o pós-modernismo e o neoliberalismo formam a base teórica que expressam as mudanças no capitalismo contemporâneo, propondo os ajustes da educação à nova etapa de desenvolvimento do capital, para atender a formação do trabalhador de novo tipo. Nesse preciso sentido, analisar as implicações dessas mudanças na formação docente e no processo de emancipação humana é o que pretende essa pesquisa.

Palavras-chave: Reforma curricular, Ensino Médio, Pedagogia Toyota, Formação Docente, Emancipação Humana.

INTRODUÇÃO

Inicialmente contextualizaremos a história das mudanças ocorridas no capitalismo, do período pós-guerra ao processo de reestruturação produtiva, a partir da década de 1970. Para isso, abordaremos as vinculações entre neoliberalismo, pós-modernismo e Toyotismo, considerando que fazem parte de uma totalidade que leva às alterações do capitalismo. Essas mudanças históricas, em nível produtivo e ideológico, constituem-se no pano de fundo das reformas educacionais empreendidas em vários países, mais notadamente naqueles em desenvolvimento como o Brasil.

As políticas educacionais brasileiras têm passado por revisões com o propósito de adequar o sistema educacional ao processo produtivo. Desse modo, trataremos também das mudanças ocorridas no cenário educacional, com destaque para o Ensino Médio, cujas modificações se expressam nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

A segunda metade da década de 1940 foi marcada pela reconstrução dos países arrasados pela II Guerra Mundial, pela internacionalização do capital, por um longo período de prosperidade e pela chegada de novas indústrias aos países periféricos, bem como por uma nova expansão do capitalismo em escala mundial e pela ascensão dos Estados Unidos como superpotência. Essas mudanças foram possíveis graças ao modelo de Estado adotado no

¹ Este estudo foi publicado na Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 24: maio-out/2015, p. 313-334.

² Docente e Coordenador do Curso de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Filosofia e Filosofia Marxista/CNPQ. provalmir@gmail.com

período. O referido modelo foi organizado no início da década de 1930 e ficou conhecido como *Welfare State*, tendo por base as ideias do economista John Maynard Keynes (1883-1946). A respeito desse período, Groppo afirma que:

Os Estados passam a interferir na economia para garantir pleno emprego, via taxa de juros insignificantes que estimulariam empresas privadas a crescer e aumentar o número de seus empregados, além da criação de estatais e iniciativas de obras públicas que acolheriam trabalhadores. Preconizava-se, por fim, a ajuda social aos desempregados. A questão do pleno emprego, justificada por Keynes principalmente em termos macroeconômicos, também teria seu lado sócio-político, já que se tratava também de impedir a convulsão do sistema pelas lutas de classe e pela revolução. Afinal, os exemplos dos socialismos eram reais – não mais apenas opções teóricas. (GROPPO, 2005, p. 71)

A adoção dessas políticas impediu o desemprego em massa e possivelmente uma revolução social, criando as bases para a sobrevivência do capitalismo do pós-guerra, com crescimento significativo entre o final da II Guerra Mundial e a crise do petróleo, em 1973. Esse período experimentou, de fato, uma tranquilidade social duradoura.

No que se refere à organização da produção, o Estado vigente adotou o fordismo, pois o ritmo da fábrica ocupava corpos e mentes com a produção em série, padronizando produtos e comportamentos sociais. Desse modo:

[...] as classes trabalhadoras aceitavam a disciplina estrita no trabalho: a hierarquia, a vigilância, a perda total do controle do processo de trabalho etc. O advento do fordismo e do Estado de Bem-Estar levam ao extremo a “separação” entre as esferas da vida “pública” e privada, anunciado e realizado desde o início do capitalismo industrial. O trabalho torna-se o momento da disciplina e da produtividade. O trabalhador “entrega-se” à rotina naquelas horas em que vende sua força de trabalho (GROPPO, 2005, p.72).

Ao possibilitar a produção em massa com uma mudança no nível de consumo de significativa parcela dos trabalhadores, o fordismo se identifica com o Estado de Bem-Estar Social, quando este garante os empregos e assegura direitos sociais, que mantêm o trabalhador conformado a essa ordem e, portanto, submisso à lógica do capital. No entanto, para que esse Estado paternalista subsista, são necessários recursos que possibilitem o atendimento das demandas por ele geradas. Esses recursos, porém, não são inesgotáveis e, apesar de ter atendido às exigências do capital no pós-guerra, o modelo keynesiano começa a dar sinais de esgotamento quando, a partir dos anos 1970:

[...] a queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; [...] a crise do *welfare state* ou do “Estado do Bem-Estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretou a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado. (ANTUNES, 2005, p. 29-30).

O agravamento da crise do modelo keynesiano, antes de se configurar numa crise geral do capitalismo, que pudesse levar a sua superação, serviu como fundamento para a reestruturação do capital que intensificou a exploração dos trabalhadores e acentuou as disparidades sociais.

A classe trabalhadora não ficou de espectadora desse processo e lutou por mais garantias sociais, maiores salários, democratização no processo de trabalho e, até certo ponto, pelo controle da produção. Reivindicações em escala crescente e redução dos lucros transformaram o mundo das fábricas numa bomba prestes a explodir. Por outro lado, a organização do trabalho, na perspectiva fordista, não atendia mais às necessidades de reprodução do capital na velocidade requerida por este modo de produção. Dessa forma, os altos índices de crescimento da produção capitalista terminaram. Por isso, a decadência do Estado de Bem-Estar Social e, ao mesmo tempo, a substituição do fordismo por modelos mais “flexíveis” de relações de produção começa a se espalhar pelo mundo. Como havia uma vinculação entre fordismo e Estado de Bem-Estar Social, ao esgotar-se o fordismo como modelo de organização do trabalho, esgota-se também o *Welfare State* como modelo de Estado.

Desse modo, o capital se reorganiza para manter seu padrão de acumulação por meio da reestruturação produtiva, que se dará, sobretudo, com a flexibilização das relações de trabalho e com a automação. A automação requer um trabalhador multifuncional e, assim, vai aos poucos substituindo as profissões especializadas do modelo fordista: conhecimentos únicos não são mais necessários e, para se manterem na fábrica, os trabalhadores precisam ter múltiplas habilidades. O perfil profissional exigido nas empresas passa a ser polivalente, com atuação em equipe, capacidade de tomar iniciativas, sem horário fixo, enfim, flexível.

METODOLOGIA

Este estudo está alicerçado no âmbito da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), a natureza dessa pesquisa é respaldada pelo contato do pesquisador com distintas fontes, sejam elas originadas na contemporaneidade ou no passado. Esses documentos são primários e secundários, constituindo-se como documentos primários ou objeto de amplos estudos em diferentes perspectivas. Diante desse quadro, na pesquisa de cunho bibliográfico, as fontes (ou documentos) constituem o corpus de análise, os quais serão levados a procedimentos analíticos, almejando, extrair dali os resultados. Partindo desse pressuposto, o corpus de análise deste estudo é a bibliografia que discute essa temática, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), o Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (2001) como fontes primárias e os autores que analisam tais documentos como GROppo (2005), HIRATA (2003), JACOMELI (2004), KUENZER (2004), MORAES (2003), PERRENOULD (2005), SAVIANI (1991), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enquanto na organização da produção o fordismo começa a perder espaço para o Toyotismo, um novo modelo de Estado, aos poucos, se estabelece em oposição ao Estado de Bem-Estar Social. O Estado intervencionista atingiu seus limites, não mais detendo os conflitos sociais e, ao contrário, gerou novos conflitos que demonstravam a crise da legitimidade da sociedade capitalista. Por sua vez, diante da queda do crescimento econômico, que alimentava tanto os altos salários quanto os recursos do Estado de Bem-Estar Social e os rendimentos da burguesia, a classe social dominante reclama a necessidade de retomar a lucratividade. Assim, o capital se reestrutura e a divisão mundial do trabalho torna-se mais flexível, e passa a expressar o movimento do modo de produção.

Essa forma de organização do capital é própria da chamada globalização do mundo, da economia, da cultura, dos valores, do desenvolvimento tecnológico, que são discutidos a partir de parâmetros não mais locais, ou nacionais, pois para eles não existem mais fronteiras. Tudo está em conexão com as transformações que vão ocorrendo em decorrência desse fenômeno. Assim, a globalização do capitalismo enfraqueceu o poder de controle da economia pelo Estado e, conseqüentemente, chegou-se ao Estado Mínimo, modelo de Estado que sucedeu ao *Welfare State*, conhecido como Neoliberalismo.

O neoliberalismo é um fenômeno econômico e ideológico, característico do capitalismo. É uma manifestação fenomênica da sua globalização mais recente. Ele foi elaborado no final da década de 1940, como alternativa às ideias econômicas de Keynes e ao Estado de Bem-Estar Social. Friedrich Von Hayek (1899 – 1992) e Milton Friedman (1912-2006), ícones do neoliberalismo, argumentavam que o Estado estava muito grande e que portanto, deveria diminuir o seu tamanho para que os empresários pudessem desenvolver suas atividades, principalmente no setor econômico.

Nessa perspectiva, as quatro últimas décadas foram marcadas pela ascensão do neoliberalismo como proposta e realização do capital para adequar o conjunto das sociedades do Ocidente aos novos padrões de produção decorrentes do rápido e intenso desenvolvimento tecnológico estimulado durante o período do pós-guerra. Considerado pelos seus proponentes como a única alternativa frente à crise de acumulação gerada durante a vigência do Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo se traduz no fortalecimento dos ideais e práticas de auto regulação e competição em todos os âmbitos da vida em sociedade, pois para o capital, o Estado executor de políticas sociais fracassou.

Ao cenário de mudanças no setor produtivo, no modelo de Estado e com a reestruturação do capitalismo vistos até aqui, acrescentamos um outro componente que fundamentará ideologicamente as transformações em curso, o Pós-Modernismo, uma corrente de pensamento que está no campo das artes, da arquitetura e principalmente no das ciências humanas.

Originário da geração de 1960 e dos seus estudantes, o pós-modernismo é produto de uma consciência formada na idade áurea do capitalismo. Assim, a pós-modernidade é definida por ideias que negam os pressupostos epistemológicos que orientam o pensamento moderno, especialmente sua concepção de Ser humano. Mas como seria o homem da modernidade, rejeitado pelo pensamento pós-moderno? Segundo Rosenau:

O sujeito da modernidade é devotado ao seu trabalho, no qual procura dar o melhor de si, agindo com disciplina, planejamento e senso de responsabilidade; é comprometido com projetos políticos e objetivos ideológicos; acredita no livre-arbítrio e na autonomia pessoal, mas se submete à posição da maioria ou à linha do partido após votação e deliberação; é capaz de subordinar suas vontades pessoais ao bem comum, ou seja, é capaz de agir em prol da coletividade; respeita regras e padrões coletivos que considerem justos; acredita na possibilidade de conhecer-se a verdade, confia na racionalidade e na ciência, colocando-as acima das emoções; é otimista em relação ao futuro da humanidade e ao progresso; vê a si mesmo como um ser humano que age com conhecimento de causa e possui uma identidade própria (ROSENAU, apud DUARTE, 2004, p.225).

Ao atacar o homem definido segundo os preceitos da modernidade, não significa que os autores pós-modernos não possuam uma compreensão do que seja o ser humano. Ao declarar a morte do sujeito da modernidade, qual a concepção de indivíduo que esses autores têm? Para Duarte:

(...) o indivíduo pós-moderno não é uma pessoa consciente, livre e autônoma. Sua existência é anônima. Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como é. Tem seu próprio estilo de vida, mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende possuir nenhuma verdade. Cultiva o senso de humor, a fantasia, a cultura do desejo e a gratificação imediata. Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável e permanente. Valoriza a espontaneidade e vê com maus olhos a disciplina e o planejamento. Gosta do que é diferente, exótico, místico, proveniente de tradições do passado e daquilo que é local, singular e não do que é comum, generalizado e universal. Preocupa-se com sua própria vida pessoal e suas necessidades pessoais e não está interessado em laços com instituições tradicionais como família, Igreja, partido, nação etc. O indivíduo pós-moderno não possui uma forte identidade pessoal, é fragmentado, sem pontos fixos de referência e tolerante consigo mesmo. Está mais interessado na livre expressão, na dispersão e na diversidade do que na coerência, na concentração e na organização (DUARTE, 2004, p. 228).

Identificados os postulados pós-modernos e a que eles se contrapõem, passamos aos impactos desses conceitos no campo da educação. A teoria educacional pós-moderna rejeita qualquer perspectiva objetiva de conhecimento, pois para ela o saber não é objetivo, mas subjetivo. Na esteira da rejeição, aparecem as grandes narrativas e a visão global e totalizante. A própria ideia de ensinar passou a ser sinônimo de atraso, pois é identificada como meta narrativa e conseqüentemente vinculada a uma modernidade que não existe mais, segundo esses autores. Mas como um pós-moderno pode ensinar que não se deve ensinar? Não estaria ele fazendo o que não deve ser feito na sua concepção? Aquele pós-moderno não estaria sendo “moderno”? Ao argumentar para defender o ideário da pós-modernidade, está fazendo uso da “razão” para se fazer compreender. Ora, o uso da “razão”, é próprio da modernidade, tão combatida por ele. Novamente está em contradição com o que defende, usando as mesmas estratégias que são identificadas como inviáveis para a sociedade pós-moderna e do conhecimento. Boa parte da produção dos autores pós-modernos foi escrita contra a “razão moderna de corte iluminista”. (MORAES, 2003, p.155)

O tratamento dado à razão pelo pensamento pós-moderno aproxima-se do ideário neoliberal. Butler, citando Hayek afirma que:

(...) é ilusão pensar que a razão humana é tão poderosa que nos permite pairar acima de nossa civilização e julgar nossas normas e valores de certo modo ‘científico’ ou objetivo, e que podemos produzir uma civilização melhor se replanejarmos completamente essas normas e valores. O máximo que podemos fazer é confrontar algumas normas da nossa civilização com a de outros lugares, para escolher as que preferimos. Isso porque nossa razão não é algo que está fora da sociedade ou desligada dos valores humanos; nossa mente evoluiu também como parte da civilização humana. Não planejamos nem podemos planejar a sociedade. Com certeza não temos inteligência suficiente para tanto (BUTLER, 1987, p.36).

Dados os limites deste trabalho, não desenvolveremos aqui uma abordagem mais profunda das vinculações do neoliberalismo com o postulado pós-moderno. No entanto, vale ressaltar a dificuldade de encontrar autores que defendem as ideias pós-modernas posicionando-se contra os efeitos perversos do capitalismo nas suas várias manifestações. Seria prematuro afirmar neste trabalho que o pensamento pós-moderno não se incomoda com o capitalismo. Entretanto, “o deus do irracionalismo convive muito bem com as multinacionais e com as ‘razões’ de Estado, com a desintegração do tecido social e a ausência de futuro para os milhões de exilados do mercado” (COSTA, 2004, p.78).

A quantidade de autores que se identificam com o pensamento pós-moderno é muito grande. Suas teorias estão em todos os lugares, principalmente nas escolas. Vale aqui destacar que as teorias formam o conjunto do conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história. Independentemente de seu tempo e lugar, os homens produzem sua cultura. Ela é resultado das relações sociais e conseqüentemente do esforço do homem para produzir sua existência nas mais variadas formas. É o produto do seu trabalho. O trabalho deve ser compreendido como a atividade do homem em planejar e executar suas ações de modo que não só a força física produza, mas que esta seja resultado do seu pensamento, da sua racionalidade.

Apresentamos até aqui o cenário em que o capitalismo contemporâneo, ao se modificar e se reestruturar, passou a fazer ajustes em todos os setores da sociedade. A globalização, o neoliberalismo e o pós-modernismo compõem um conjunto de ajustes que agora se voltam para o setor educacional, por meio das reformas em suas políticas.

Reforma educacional: ajustes às recomendações internacionais.

A reforma na Educação Básica no Brasil, não deve ser vista como um caso isolado. Ela é decorrente das mudanças no âmbito do capitalismo contemporâneo que passou por ajustes significativos a partir da década de 1970, produzindo um conjunto de modificações no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, na tecnologia e principalmente nas relações sociais. Por isso, essa reforma deve ser compreendida na perspectiva das mudanças paradigmáticas em nível planetário, solicitado pelo modo de produção capitalista.

As relações no âmbito da produção mudaram e a formação dos trabalhadores continuava a mesma. Segundo a nova ordem capitalista, era necessário operar mudanças substantivas na qualificação dos trabalhadores para garantir o fluxo da produção de mercadorias, com o objetivo de atender o mercado global.

A educação considerada adequada para essa nova configuração social pode ser encontrada no Relatório da UNESCO, intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors. Esse documento é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia, em 1990 e foi convocada pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Por isso, as reformas educacionais nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, ocorreram em conformidade com os mesmos pressupostos.

A influência da UNESCO na reforma educacional brasileira é bastante visível, pois ao analisarmos o Relatório da UNESCO e os PCN do Ensino Fundamental do MEC, encontramos algumas similaridades. A primeira aparece quando o documento da UNESCO afirma que é preciso superar algumas tensões, dentre elas, “a tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do país e das comunidades de base” (DELORS, 2006, p.14). A aplicação desse conteúdo nos documentos oficiais no Brasil ficou com a seguinte redação: “A tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade” (BRASIL, 1998, p.16). Essa exposição por si só já demonstra que os PCN do Ensino Fundamental estão em estreita relação com as propostas educacionais do mundo globalizado. Mas é interessante notarmos que, no decorrer do texto, essa semelhança torna-se mais evidente quando o Relatório insiste em apontar as tensões a serem ultrapassadas:

[...] a tensão entre o universal e o singular; [...] a tensão entre tradição e modernidade; [...] a tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão eterna [...]; a tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades [...]; a tensão entre o extraordinário

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem [...]; a tensão entre o espiritual e o material. (DELORS, 2006, p. 14-15).

Novamente, a redação dada nos PCN sofreu mudanças na forma, mas não no seu conteúdo: “A tensão entre o universal e o singular; [...] a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos; [...] a tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável; [...] a tensão entre o espiritual e o material” (BRASIL, 1998, p.16). A partir dessas semelhanças, é possível verificar o que afirmamos anteriormente, ou seja, que os PCN estão em conexão com as mudanças propostas pelo capitalismo mundial, que se baseiam principalmente na reestruturação produtiva.

A proposta do Relatório da UNESCO e dos PCN, além das semelhanças apontadas, trazem, em seu corpo, conceitos que são fundamentais para compreender as mudanças em curso e o novo modelo de sociedade a ser construído. Desses conceitos, o de cidadania e o de formação para o trabalho compõem o fio condutor da reforma educacional brasileira, bem como das reformas empreendidas em vários países em desenvolvimento. A cidadania e a formação para o trabalho são conceitos que passaram a ocupar o centro das políticas educacionais no Brasil a partir do Relatório da UNESCO. Refletindo sobre essa questão, Delors afirma que:

A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao **exercício de uma cidadania ativa** [...] O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais nada, da aprendizagem de um conjunto de habilidades e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades, o **valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo** (DELORS, 2006, p. 105-113- grifo nosso)

Exercício da cidadania e formação para o trabalho são incorporados pela LDBEN e se transformam nos objetivos da Educação Básica. Adotando princípios do Relatório da UNESCO, a LDBEN também considera que a Educação Básica deve formar o cidadão e o trabalhador. Nessa perspectiva, o que será ensinado é tratado com muito cuidado em um currículo repleto de valores, apontando que ser cidadão é respeitar as diferenças do outro, dos povos e saber tanto seus direitos quanto seus deveres.

As mudanças nas políticas educacionais que ocorrem nos países da América Latina, especialmente na Educação Básica, podem ser encontradas nos PCNEM, conforme destaca o documento:

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (BRASIL, 1999, p.15)

A ideia de que o índice de escolarização brasileira está em desvantagem em relação aos países desenvolvidos, esconde o fato de que o capitalismo se reestruturou e, dessa forma, o processo produtivo foi modificado e, agora, a escola precisa mudar, pois “[...] a educação é pensada sempre em decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da *empregabilidade*, da crise econômica, etc.” (ARROYO, 1999, p.18).

Um dos aspectos que nos chama a atenção, nos PCNEM é a parte intitulada *o papel da educação na sociedade tecnológica* (BRASIL, 1999, p.23). Nela o conhecimento é colocado como centro no processo produtivo e na organização social. A disciplina, a obediência e o respeito às regras estabelecidas não possuem mais nenhuma relevância para a inclusão social, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. Na mesma linha de raciocínio, o documento em estudo revela a verdadeira “centralidade” do conhecimento ao afirmar que:

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, **de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento**, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. [...] **Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados** ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia [...] **desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral**, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo (BRASIL, 1999, p.24-25-87- grifo nosso).

Embora o conhecimento tenha sido indicado anteriormente como centro do processo produtivo e organizador da sociedade, ele se torna agora o grande mal da sociedade e

responsável pelo atraso do Brasil em relação aos países desenvolvidos. A solução proposta pelo neoliberalismo, pós-modernismo, globalização, enfim, pelo capitalismo contemporâneo por meio dos PCNEM é, na realidade, a renúncia aos conteúdos escolares. Essa renúncia aos conteúdos faz com que os alunos saibam menos para atuar num mundo cada vez mais exigente. De fato, o elevado nível de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica diante da velocidade das mudanças impostas pelos novos padrões de acumulação do modo de produção capitalista. A postura dos partidários do novo ideário escolar é clara: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de competências.

Desbastar o currículo significa fazer renúncias e estas referem-se ao conhecimento teórico. Atualmente, na educação, a teoria está desprestigiada e cede espaço para a prática que se dedica ao mundo imediato, no qual a reflexão teórica é a grande ausente. Para Moraes é a instalação do processo do recuo da teoria:

Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” - se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2003, p.153-154).

Com a redução e o empobrecimento dos conteúdos no novo currículo, conforme proposta dos PCNEM, o papel do professor, como transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, fica relegado a segundo plano. Se a transmissão do saber escolar é tão nociva ao ser humano, por que razão a proposta é pela redução e não pela sua supressão? Ora, a burguesia está empenhada em tornar este saber, que é produzido socialmente, propriedade exclusivamente sua, pois isso garante seu poder. No entanto, a classe social dominante permite que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o qual ele não poderia produzir.

Neste sentido, a questão primordial que se coloca para os trabalhadores é a do acesso ao conhecimento que lhes permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento. É

esse conhecimento que lhes assegurará a possibilidade de superar as limitações dos conhecimentos fundamentais de que dispõem no dia a dia, tanto os científicos quanto os humanísticos e o domínio teórico que lhes permita apreender a totalidade em pensamento. Por isso, os PCNEM, ao proporem o desbaste do currículo estão a serviço da classe dominante e, conseqüentemente, auxiliando o capital a se desenvolver, aprofundando a desigualdade e a exclusão social.

O papel do professor é garantir que o conhecimento seja apropriado pelos seus alunos, pois quanto mais informações eles tiverem, mais possibilidades de fazer opções eles terão. E o papel da escola é “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado”. (SAVIANI, 1991, p.80). No entanto, não é esse o entendimento que os ideólogos da reforma da educação têm sobre a escola. Para eles, a escola é o lugar de ensinar cidadania e qualificar para o trabalho por meio das competências e, por isso, não é necessário apropriar-se do conhecimento, já que este é rapidamente superado.

Dessa forma, o desenvolvimento das competências torna-se objetivo primordial a ser buscado pelo novo Ensino Médio e esse processo em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias, demandando novos aprendizados e requalificações constantes, tornaram-se os fundamentos pedagógicos dos PCNEM.

O conceito de competência, no entanto, não tem sua origem na educação, mas sim, na organização do trabalho na fábrica, no momento da crise do fordismo e o aparecimento do Toyotismo. A remuneração fordista se dava pelo posto de trabalho, pois se tratava de um trabalhador com habilidades específicas. Essa concepção entra em crise e, em seu lugar, adota-se um modelo mais flexível, por meio do qual se requer alguém que saiba fazer muitas operações, sem um posto determinado para trabalhar. Hirata capta o momento dessas mudanças. Para ela:

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França [...] o modelo da competência corresponderia a um novo modelo, pós-taylorista, de qualificação no estágio de adoção de um novo modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e de gestão da produção. Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho, e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. A adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de pôr em prática se não se verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia, trabalhadores estes levados no novo modelo de

organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais (HIRATA, 2003, p.133).

Uma escola organizada a partir desses princípios é assumidamente uma escola que se insere no pós-fordismo e que, portanto, não forma especialista. Ela forma o cidadão competente, capaz de exercer um amplo conjunto de funções no seu local de trabalho, enfim, um tarefeiro. Mas quem é esse trabalhador competente? Para Jacomeli:

O trabalhador “competente” ou “flexível” é aquele que desenvolve atitudes voltadas para a resolução de problemas, que se adapta a qualquer situação no ambiente de trabalho, sabendo trabalhar em equipe. A escola, em qualquer momento da vida do indivíduo, deve prepará-lo para a aquisição de competências básicas (JACOMELI, 2004, p.51).

As competências tornaram-se, pois, a razão de ser da escola do Ensino Médio. Sua aquisição é a condição para o acesso ao emprego e conseqüentemente à cidadania. A escola dedica-se, portanto, ao desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania, quanto para o exercício profissional. Os PCNEM consideram como uma das principais competências a serem desenvolvidas a:

Capacidade de abstração, desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 1999, p.24).

Essas competências, que devem ser trabalhadas nas escolas de Ensino Médio, explicam o exposto anteriormente por Hirata (2003) ao abordar a passagem do fordismo para o Toyotismo no que se refere à mudança da organização do trabalho. O fim do especialista no universo da produção e o aparecimento do trabalhador multifuncional escondem uma forma perversa de exploração deste trabalhador, por meio da mais-valia. Ao exercer múltiplas tarefas, o trabalhador é transformado em tarefeiro, pois o fato de substituir a muitos, não implica aumento da sua remuneração na mesma proporção do trabalho executado e das responsabilidades assumidas.

O Relatório da UNESCO e os PCNEM pautam-se pelo conjunto de competências que o modelo Toyota considera adequado para a organização do trabalho no atual estágio do capitalismo. Tanto o primeiro quanto o segundo, criticam o conhecimento escolar. Com relação ao primeiro, vale destacar que sua crítica parte do seguinte pressuposto:

Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos – tanto formais como informais – e sua capacidade de adaptação é posta em dúvida. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do mínimo erro de participação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro (DELORS, 2006, p.107).

Para o segundo documento, a educação não deve ser duradoura como nos modelos vigentes, ao enfatizar que “o significado de educação geral no nível médio, nada tem a ver com o ensino enciclopédico e academicista dos currículos tradicionais” (BRASIL, 1999, p.85-86).

Essa crítica apontada pelos dois documentos evidencia a necessidade de se distanciar da concepção de educação que tinha como objetivo a formação do especialista, próprio do modelo fordista de organização do trabalho.

É nessa perspectiva de estabelecer novos parâmetros para a educação que Perrenould (2005) organiza sua razão contra os conteúdos difundidos pela escola, afirmando que os programas curriculares “são sobrecarregados demais e induzem os professores a privilegiar a transmissão eficaz de um grande número de conhecimentos em detrimento de uma construção comum em um procedimento de projeto e de debate” (PERRENOUD, 2005, p.40).

Trabalhar por projetos é na verdade, em sua proposta, fazer estudos de casos e como tal expressar-se pela individualidade. Ora, a transmissão do conhecimento teórico se expressa pela generalidade. É necessário portanto, que o professor transmita o conhecimento para que o aluno aprenda na sua relação com os outros e com o professor.

Perrenoud assume uma posição contrária à transmissão de conteúdos porque ele entende o aluno como indivíduo e não como Ser. Compreender o aluno como indivíduo é próprio do pós-modernismo. Entretanto, indivíduos não aprendem, pois somente o Ser é capaz de aprender, porque a educação é ontológica e, portanto, a aprendizagem só acontece entre Seres. Por isso é necessário que o professor transmita o conhecimento produzido pela humanidade para que os alunos se apropriem desse conteúdo e se desenvolvam. Sendo assim, só o professor é capaz de tirar o aluno da singularidade e levá-lo para a generalidade. Aí se dá

a aprendizagem. (ALMEIDA, 2001) Contrapondo-se a Perrenoud, Duarte deixa clara a necessidade da transmissão do conhecimento pelo professor para que o aluno aprenda e se desenvolva ao afirmar que:

O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (DUARTE, 2003, p.44).

O ser humano não é. Ele será. Quanto mais conhecimento ele se apropriar, mais desenvolvido ele será. Em sentido oposto, o sociólogo suíço afirma que “é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no teste, na busca e no debate” (PERRENOUD, 2005, p.54).

Ora, os pais dos alunos, principalmente os mais pobres, têm consciência de que o acesso ao conhecimento é necessário para melhorar o futuro dos seus filhos, gerando novas oportunidades. Nesse sentido, o papel do professor é garantir que o conhecimento seja apropriado pelos seus alunos, sem os quais eles não terão como participar da tal sociedade do conhecimento. E o papel da escola, ao contrário do que afirma Perrenoud é “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado”. (SAVIANI, 1991 p.80).

Em síntese, a modificação procedimental de rígidos para os flexíveis, atingiu os setores da vida produtiva e social nas últimas décadas, exigindo o aprimoramento das habilidades comportamentais e cognitivas como: criatividade diante de situações desconhecidas, análise, estabelecimento de relações, síntese, rapidez de respostas e, comunicação clara e precisa. Além disso exigiu interpretação e uso de várias formas e linguagens, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

Essas mudanças no âmbito da produção chegam à escola e se configuram numa nova pedagogia, conforme afirma Kuenzer, (2004, p. 87): “No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências”. A pedagogia das competências é a expressão do modelo produtivo configurado na perspectiva Toyota e, portanto, é a nova pedagogia a serviço do capital. Desse modo, a assim chamada pedagogia

das competências é, na verdade, a pedagogia Toyota. Essa forma de compreender a educação está presente em todo o texto dos PCNEM.

Posto isso, como fica a formação dos professores? Ela sobrevive sem teoria? Formar para quê, se o saber teórico tem cada vez menos espaço na escola? A razão está sendo expulsa de todas as esferas da vida social. Nem na academia, o templo do saber, a razão encontra espaço como outrora.

O modelo de organização do trabalho se modificou e o currículo escolar também foi modificado para atender às demandas do capital que necessita de um trabalhador de novo tipo. É nessa perspectiva que as Políticas de Formação Docente vão se adequando às Novas Políticas Educacionais, ajustadas ao sistema. Assim, as Escolas Públicas são transformadas em verdadeiras agências formadoras de mão de obra e os alunos, usuários desse nível de Ensino, tem suas competências treinadas para entrar imediatamente no mercado de trabalho. Desse modo, o processo educativo vai aos poucos se distanciando do Homo Sapiens e se constituindo no Homo Faber.

Os cursos que formam professores diminuem a sua carga horária enfatizando a prática em detrimento da teoria e a separação entre o pensar e o fazer, gerando seres alienados.

A separação entre o pensar e o fazer, característico do fordismo, permanece no novo modelo, embora o conjunto de atividades diferentes desempenhado pelo mesmo trabalhador seja diferente do especialista do modelo anterior. Naquele, predominava o especialista e neste o multifuncional.

Propostas como estas que se renderam aos interesses do capitalismo devem ser combatidas à exaustão, contrapondo-a com a emancipação humana, também por meio da difusão e desenvolvimento do conhecimento. Uma educação que forma para o trabalho, está comprometida com a burguesia e com os interesses do capital. É necessário desenvolver integralmente os indivíduos para que possam superar o capital e suas categorias e conceitos abstratos como desenvolvimento integral, educação libertadora, crítica, humanizadora, etc.

Uma escola que trabalha na perspectiva da emancipação humana, difunde o que a humanidade produziu de melhor em termos de conhecimento científico para formar uma sociedade de homens livres e autônomos. O ser humano autônomo é aquele que consegue fazer o que pensa e pensar o que faz, ou seja, é capaz de desenvolver uma práxis criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A burguesia enquanto classe social dominante, precisa de indivíduos dispostos a manter a atual estrutura. A escola é o lugar em que essas pessoas são treinadas para desempenharem seu papel na sociedade. Se ocorrer alguma falha, serão responsabilizados por ela. Essa referida classe social concebe a sociedade como um conjunto de engrenagens e quando há problemas, troca-se a peça para continuar girando. Assim, indivíduos que não funcionam são descartados.

Em uma sociedade mercantilizada como a burguesa, os cursos para treinamento de competências tornaram-se oportunidade de mais um negócio, pois os indivíduos estão sempre dispostos a comprar mais um kit competência para não perderem a sua função na engrenagem, mesmo que essa condição jamais seja percebida em sua consciência.

Quando não há manifestações que indiquem a existência de problemas, significa que as peças da engrenagem estão funcionando muito bem. É a certeza de que o processo de dominação está eficiente e que, desse modo, os meios que difundiram os valores que caracterizam esse ser humano cumpriram o seu papel. A escola cumpriu bem a sua função.

Por isso, tanto a escola quanto o Estado e o próprio modo de produção capitalista precisam ser destruídos e não reformados.

Choque de gestão, democratização da escola, participação da comunidade, protagonismo juvenil, reforma do Estado, são algumas propostas permitidas pela burguesia por expressarem ajustes que não produzem efeitos significativos para melhorar a vida da maioria da população.

Essas mudanças são admissíveis com o objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso do modo de produção capitalista mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica do capital. Assim, ao adotar o expediente reformista, seus proponentes estão defendendo a manutenção do capitalismo e postulando uma mudança gradual na sociedade. Porém, o objetivo real do reformismo é fazer os ajustes ao modo de produção e impedir o desenvolvimento de processos revolucionários e assim, impedir uma possível superação desse modo de produção.

A redução do conhecimento teórico no currículo escolar contribui de forma significativa para manter esse quadro ajustado ao capital. O recuo teórico aparece quando a fragmentação da realidade, do ser humano e do conhecimento se aprofunda na medida em que também se aprofunda a precarização no mundo do trabalho. Esta precarização não é diferente no trabalho docente. Ela se acentua em tempos de globalização, de neoliberalismo e pós-modernismo ganhando contornos sem precedentes na história.

Conceber a sociedade de forma fragmentada não é nenhuma novidade para a pós-modernidade. A fragmentação das relações sociais é uma necessidade do sistema capitalista e ao aproximar-se desse ideário sem confrontá-lo, ficará muito difícil manter o conhecimento, a escola e o professor.

Fragmentar é perder a perspectiva histórica, porque mergulha na realidade alienada e se recusa a olhar o horizonte com perspectivas de continuidade. Em tempos de recuo da teoria, dessa globalização, do neoliberalismo e do pós-modernismo a formação dos professores deve se ancorar na busca constante pelo que de melhor o homem produziu ao longo de sua história, o conhecimento. Organizá-lo e transmiti-lo para seus alunos, desenvolvendo assim um ser humano livre e universal, capaz de compreender os movimentos na história e substituir o sistema que nos impede de sermos integralmente humanos. Assim, urge lutar pela emancipação humana por meio do conhecimento científico, ensinando o máximo possível. Nesse sentido, transformar cada aula no nosso melhor momento é um ato revolucionário.

Esta é uma tarefa para quem acredita no homem enquanto totalidade e não como fragmento. Olhar nesta perspectiva é acreditar que é possível educar para o futuro que acontece todos os dias na vida de cada um. Este é o nosso desafio.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, José Luis Vieira de. **Tá na rua**: representações da prática dos educadores de rua. São Paulo, Xamã editora, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª reimp. São Paulo, Boitempo editorial, 2005.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso João. et. al. **Trabalho, formação e currículo** – para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999. p. 13-41.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Eamonn. **A contribuição de Hayek às ideias políticas e econômicas de nosso tempo**. Tradução de Carlos dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In JIMENES, Susana Vasconcelos e RABELO, Jackline (Orgs) **Trabalho, Educação e Luta de Classes: A pesquisa em defesa da história**, Fortaleza, Brasil Tropical, 2004.

DELORS, Jacques (et. Al.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, Autores Associados. 2003

_____. (Org.) A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.

GROPPO, Luis Antonio. **Das origens ao colapso do Estado de Bem-Estar: uma recapitulação desmistificadora**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 68 -75, dez. 2005 -ISSN: 1676-2584

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso João. et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9. ed. Petrópolis: ed. Vozes, 2003.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas brasileiras (1971-2000)**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª ed. rev. Lombardi, José Claudinei. et. al. Campinas: autores associados/HISTEDBR, 2004. p. 77-95.

MORAES, Maria Célia M. de. (Org.) Recuo da teoria. In: **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, DP&A ed. 2003. p. 151-167

PERRENOULD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed editora. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GRADUANDOS DA UFPA SOBRE A PESSOA SURDA: DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE

Waldma Maíra Menezes de Oliveira¹

RESUMO

O objetivo é analisar as Representações Sociais de graduandos da Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC da UFPA sobre a pessoa Surda e, de forma específica: identificar os sentidos atribuídos pelos graduandos sobre a pessoa Surda antes e depois da disciplina Libras e elucidar as RS sobre a pessoa surda no âmbito da *colonialidade* e da *Decolonialidade*. A problemática consiste em investigar: quais Representações Sociais (RS) os graduandos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará possuem sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo? O trabalho fundamenta-se em autores como Oliveira (2015); Lopes (2007), Walsh (2009), Mota Neto (2016) entre outros. Realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com ênfase na Teoria Processual de Moscovici (2009). Os entrevistados foram 05 graduandos da LEDOC/UFPA, que cursaram a disciplina Libras. Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdos com ênfase na categorização. Nos resultados observou-se que os sujeitos pesquisados possuíam representações sociais acerca da pessoa Surda que mantinham o pensamento colonial de inferioridade do ser deficiente e resignificaram na disciplina para uma perspectiva *decolonial* atrelado a diferença linguística.

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonialidade. Representações Sociais. Pessoa Surda. Licenciatura em Educação do Campo.

SINALIZAÇÃO INICIAL

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará - UFPA tem por base o pensamento educacional de Paulo Freire e faz uma interface com a Educação Especial por meio da oferta da Libras, que é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura no Brasil (2005).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras é obrigatória, correspondendo à 68h, com base no cumprimento legal (BRASIL, 2005). A disciplina visa proporcionar a formação inicial sobre os aspectos linguísticos da Libras e a marcação cultural, identitária e educacional da pessoa Surda.

Para Santos e Campos (2013, p. 242) “a disciplina apresenta como objetivo, inclusive no texto da Lei, uma melhor formação de professores para a atuação em salas de aula inclusivas

¹Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br

que, possivelmente, terão a presença de alunos com os mais diversos tipos de deficiência, incluindo a surdez”.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, destaca a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Assim, no Art. 3º estabelece que:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

O marco da inserção de disciplinas sobre a educação especial nos currículos de formação docente, neste caso a Educação dos Surdos, deu-se após a promulgação da Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial dos surdos. Em seu Art. 4º, expressa a obrigatoriedade de as instituições de formação docente inserirem em seus currículos a disciplina Libras.

Com a implantação da Libras nos cursos de formação de professor, espera-se que o processo de inclusão seja praticado com mais eficiência, haja vista que os futuros docentes terão conhecimento sobre a história dos surdos e aos aspectos teóricos da língua, podendo atuar positivamente na construção do conhecimento dos discente, além de facilitar a comunicação entre alunos e professores.

Para tanto, o objetivo geral deste artigo é analisar as Representações Sociais de graduandos da Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC da UFPA sobre a pessoa Surda e, de forma específica: identificar os sentidos atribuídos pelos graduandos sobre a pessoa Surda antes e depois da disciplina Libras e elucidar as RS sobre a pessoa surda no âmbito da *colonialidade e da Decolonialidade*.

A problemática consiste em investigar: quais Representações Sociais (RS) os graduandos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará possuem sobre o Surdo? E, qual o possível efeito da disciplina de Libras na (re) construção de representações dos graduandos sobre o Surdo?

METODOLOGIA SINALIZADA

Nesta investigação, realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Chizzotti (2009, p. 79) afirma que a abordagem qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Este estudo tem por base a Teoria das Representações Sociais, com o foco na educação inclusiva e nas representações dos alunos universitários sobre a educação de surdos, isto é, na maneira em que elaboram e partilham simbologias significantes e construtivas acerca desse sujeito.

As pesquisas com a Teoria das Representações Sociais tiveram sua origem no século XX, com Moscovici (1981), e desdobram-se em quatro abordagens:

(1) processual ou sociocultural representada por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; (2) perspectiva relacional, mais sociológica, inaugurada por Willem Doise; (3) a estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric com ênfase no aspecto cognitivo-estrutural; e (4) dialógica de Marková voltada para a dimensão simbólica (SOUZA, 2009, p. 161).

Na análise das Representações Sociais sobre educação de surdos, utilizamos a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (1981; 2009) e aprofundada por Jodelet (1998). Esta abordagem visa “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (ALVES-MOZZOTI; MAIA; MAGALHÃES 2010, p. 5).

A Representação Social é entendida como “[...] forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano”. (RANGEL, 2004, p. 66)

Os processos de formação das Representações Sociais compreendem a *Ancoragem* e a *Objetivação*, os quais fomentam a construção do núcleo figurativo, que, por sua vez, é constituído estruturas figurativas e simbólicas (MOSCOVICI, 2009).

Nascimento (2013, p. 52 e 50) explica que:

[...] a ancoragem é atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. [...] a objetivação pode-se ser vista nesse processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza, denominado de naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos.

Os participantes da pesquisa foram 05 graduandos da Universidade Federal do Pará do *Campus* Cametá, que fizeram a disciplina de Libras, no mês de agosto de 2018. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) permitindo a publicação de informações. Assim, os entrevistados estão codificados de E1 a E5.

Na sistematização e análise dos dados, utilizou-se técnicas da Análise de Conteúdos de Bardin (2010) e trabalhou-se “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas.

SINALIZAÇÃO: DA COLONIALIDADE A DECOLONIALIDADE NA SURDEZ

Todos os grupos subalternizados foram colonizados a partir da raça² e ela está presente em todas as colonialidades, como: colonialidade do saber; do poder; do ser e cosmogônica. Em específico, trataremos neste artigo, a problemática da colonialidade do ser surdo. Segundo Souza (2017), a colonialidade é:

Um instrumento intersubjetivo histórico e coletivo de opressão que opera em várias dimensões da coletividade humana, ou seja, é processo de subalternização epistêmica, política, ontológica, linguística, sexual, racial, entre outros segmentos. Os fenômenos da colonialidade do poder, ser e saber invadem todos os aspectos das relações sociais, atua nas mentalidades, nos saberes, nos corpos, nas territorialidades das populações latino-americanas. (SOUZA, 2017 p. 140)

Desse modo, a colonialidade do ser abarca a diferença forjada dos povos e grupos desde a colônia até os dias atuais. Para Walsh (2009, p. 15), “[...] essa diferença não é simplesmente assentada sobre a cultura, tampouco é um reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe”, mas sim, a base central de raça.

De acordo com Chaibue e Aguiar (2014, p.2) “apesar de não ser baseada em raça, a comunidade surda também vive atualmente uma situação de colonialidade, pois seu processo histórico, cultural e linguísticos são desvalorizados mediante um discurso multicultural”.

Portanto, a “colonialidade do ser” para se referir à subalternização dos surdos é a colonização dos corpos. O eurocentrismo parte de uma visão de normalidade, que exclui as pessoas deficientes. Mas as perspectivas decoloniais trabalham pela afirmação das corporeidades. É preciso superar a dicotomia cartesiana (europeia) corpo e mente. Os corpos sentem e pensam. Os corpos das pessoas com deficiência (especialmente físicos, cegos, surdos, Down) desafiam a ideia de normalidade eurocêntrica.

² Para Walsh (2009, p.16) a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.

Assim, esse sujeito foi marcado e representado por uma visão clínico terapêutica, ou seja, a colonialidade do ser ao fabricar o sujeito com deficiência, neste caso, o surdo como subalterno aos outros, que marcou a diferença colonial pela perda auditiva.

Tentar romper, descolonizar³, ressignificar e transformar tal concepção, partindo de uma ótica socioantropológica, decolonial⁴ e intercultural crítica, constitui-se uma praxiologia extremamente árdua. Olhar o outro pelo prisma da diferença linguística, identitária e cultural se torna uma ação marcada pela alteridade, isto é, pelo reconhecimento da singularidade existencial de cada sujeito.

Dussel (2000) assinala que a invenção do outro foi fabricada pela negação desse como outro no decorrer da história. No caso da Pessoa com Deficiência, em específico a pessoa surda, houve uma negação e uma invisibilidade em seus processos formativos, educativos e culturais. Para o autor, faz-se necessário pensar o outro pela diferença e não pela igualdade, rompendo com o colonialismo que criou uma referência e a partir dela se pensou o outro, mas Dussel afirma-se em um campo decolonial ao pensar o outro pelo outro.

Lopes (2007) corrobora o pensamento de Wrigley (1996) ao mencionar que, foi somente “no final do XVIII que a surdez se torna um espaço de cultura e, por isso, de interesse para uma reflexão de cunho filosófico” (LOPES, 2007, p. 47). A partir desse momento, o sujeito surdo começa a ser problematizado e conceituado por sua diferença linguística e não somente pela sua deficiência. Assim, a surdez se efetiva no lugar da diversidade, pluralidade e da cultura. Dessa forma:

Não se trata, portanto, de simplesmente negar a surdez para começarmos a fazer um discurso da diferença surda; trata-se de pensar outras formas de significação que permitem a criação de elo entre semelhantes. É preciso compreender que uma distinção cultural sempre passa pela diferença (LOPES, 2007, p. 52).

No momento em que a sociedade ancora o surdo pelo ato de não ouvir e o materializa como incapaz, impossibilita-se de observar outros elementos que constituem o sujeito surdo, como: a Língua Brasileira de Sinais, apreensão do mundo por suas experiências visuais, o ser sujeito bilíngue, entre outros. O selo da diferença não coloca o surdo enquanto ser superior e não aceita a marcação na inferioridade, o selo da diferença conceitua o surdo por sua singularidade.

³ Descolonizar e Decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”. (WALSH, 2009, p.24).

⁴A decolonialidade designa o questionamento radical e a busca da superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismo de controle de discriminação e negação da modernidade /colonialidade. (MOTA NETO, 2016, p. 17)

Somando-se a isso, a autora pontua que “[...] os movimentos surdos, em prol da conquista de um espaço surdo, dos direitos de os surdos terem uma língua e de serem reconhecidos como um grupo cultural acentuaram-se no Brasil, a partir da década de 1990” (LOPES, 2007, p. 52).

É nesse bojo de luta pelo reconhecimento de sua identidade linguística que surge a Resistência Surda⁵. Dessa forma, compreendemos que “[...] ao se organizarem, os surdos lutam e resistem aos modelos dos saberes e à própria ordem dos discursos oficiais” (LOPES, 2007, p. 52). A resistência e militância surda ancoram-se em um posicionamento decolonial, posto que a “[...] decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo mundo”. (MOTA NETO, 2016, p. 19).

DA COLONIALIDADE PARA DECOLONIALIDADE: RESSIGNIFICAÇÕES DE RS DE GRADUANDOS DA LEDOC SOBRE O SURDO

Para você, quem é o surdo? A pergunta pode ser respondida, automaticamente: aquele que não ouve. Tal fala se revela em uma gama de Representações Sociais, em que o não ouvir materializa: na falta, no dano, na ausência, na deficiência e na limitação. Desse modo, a representação se enraíza em uma concepção ouvintista.

A concepção ouvintista foi demarcada e vivenciada, no percurso histórico da surdez, no qual “constata-se o enfoque principalmente clínico-reabilitador impôs-se durante muito tempo a quaisquer outros. De certa maneira, ele dificultou a compreensão da surdez fora de uma lógica normalizadora” (LOPES, 2007, p. 50). Em prol dessa concepção, a sociedade colocou os surdos em um mundo à parte e à margem da normalidade ouvinte.

Para iniciar as análises dos dados atrelando ao sentido e significado dos graduandos sobre a pessoa surda, partiu-se do pensamento de Skliar (2010) ao mencionar que “a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitados ou distribuídos em ‘modelos de surdez’” (SKLIAR, 2010, p. 9).

Em âmbito nacional, algumas pesquisas apontam a dificuldade da inclusão de alunos surdos, ao elucidar que a educação inclusiva desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, não dispondo de práticas pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e não

⁵ Klein (1999) escreve sobre resistência surda ao ouvintismo. Ela argumenta que os surdos participam das lutas, movimentos a favor da língua de sinais, matrimônios surdos e a criação de associações dos surdos.

possibilitando um ambiente efetivamente bilíngue (LACERDA, 2000; LIMA, 2011; DORZIAT, 2009).

Corroborando a esse pensamento, Skliar (1998) pontua que o fracasso na educação de surdos ocorreu pela não aceitação e o não uso da Língua de Sinais na escola. Portanto, aprender Libras é processo fundamental na acessibilidade comunicacional e na inclusão educacional do surdo.

Ao iniciar a disciplina, diversos dizeres eram mencionados sobre a pessoa surda. O dizer mais eloquente foi: como vou trabalhar com uma pessoa que não pode me ouvir?

Assim, o medo do outro que não ouve e possui uma língua diferente era a principal adversidade na prática educativa dos professores que estavam recebendo formação inicial. A barreira comunicacional foi tratada como único elemento que impossibilitaria a inclusão do educando surdo, todavia, faz-se necessário afirmar que:

A inclusão educacional não é somente remover barreiras comunicacionais, como também, atitudinais, arquitetônicas, etc. É repensar um fazer educativo pautado na diferença como alteridade, na dialogicidade e na heterogeneidade na classe escolar (OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Educação com princípios na alteridade, conforme afirma Oliveira (2015);

A educação inclusiva traz em sua essência a convivência de sujeitos plurais em um ambiente educativo, em que partindo da diferença como alteridade, os sujeitos *com* ou *sem* deficiência, possam aprender e construir suas identidades através do encontro dialógico, amoroso e afetivo com o outro. (OLIVEIRA, 2015, p. 178)

O medo do diferente, neste caso, no que não ouve, está associado a ideias preconceituosas em relação a pessoa surda, como, por exemplo, que é incapaz de aprender, não tem como se comunicar, entre outras. Por isso, iniciou-se a disciplina com o intuito de ressignificar RS estigmatizadas e preconceituosas acerca do outro/surdo e mostrar a importância do conhecimento dos docentes da Libras.

Vale pontuar que as RS são base para a reflexão e ação sobre o objeto e o sujeito. Para tanto, Moscovici (2009) considera que, nas representações sociais, não existe uma linha que divide o universo exterior e o do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inserido num contexto ativo, movediço, pois é, parcialmente, concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.

O autor ainda afirma que a representação social é a preparação para a ação, pois não só serve de guia para os comportamentos, mas também porque remodela e reconstitui, internamente, os elementos que circulam no ambiente, no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar significados ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, viabilizando, ao mesmo tempo, noções as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes.

Com base nesta afirmação, inferimos que: dos 05 graduandos que participaram da pesquisa, todos demarcaram suas RS (prévia) sobre a pessoa surda no Campo da colonialidade e, com o término das aulas, os alunos ressignificaram para o Campo da decolonialidade.

COLONIALIDADE NA SURDEZ

De acordo com Chaibue e Aguiar (2014) a colonialidade do surdo estar enraizada em um discurso neoliberal e multicultural que fundamenta a interculturalidade funcional. Assim, o surdo é ofuscado pelo discurso da diversidade e da igualdade, com intuito de mascarar as suas diferenças.

Somando-se a este pensamento, Walsh (2009) assinala que o reconhecimento e respeito à diversidade cultural é apenas uma dominação que perpetua, “ [...] ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade funcional” (WALSH, 2009, p.16).

A política multicultural dos dias de hoje vai para além do reconhecimento da diversidade, pois “ [...] é uma estratégia política funcional ao sistema mundo moderno e colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não por pessoas, mas pelos interesses do mercado”. (WALSH, 2009, p. 20)

Atrelada ao multiculturalismo a interculturalidade funcional é assumida de acordo com Walsh (2009), como uma estratégia para favorecer a coesão social, assimilando grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica, à cultura do silêncio e ao daltonismo cultural, já que “ [...] a interculturalidade funcional não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”. (WALSH, 2009, p. 21)

Com base no pensamento multicultural e pela interculturalidade funcional, a RS do sujeito surdo foi forjada inicialmente em uma colonialidade do ser, pautada na falta, no dano, na ausência, na deficiência e na limitação. Não ouvir conferiu o selo da diferença atrelado à inferioridade a esses sujeitos.

Desse modo, os graduandos pesquisados representaram o sujeito surdo no selo da diferença aqui descrito se fundamenta no: estigma, preconceito e na marginalização sobre o *Outro/surdo*, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 – RS na Colonialidade

Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
E1	<i>Aquele que não ouve.</i>	<i>Não ouvir.</i>	<i>Porque falta um sentido biológico que prejudica em tudo.</i>
E2	<i>O que não escuta e nem fala.</i>	<i>Não escutar.</i>	<i>Porque ele não sabe ouvir e por isso não sabe falar.</i>
E3	<i>Aquele que apresenta ausência dos sons.</i>	<i>Ausência dos sons.</i>	<i>Não sabe identificar sons, porque não escuta.</i>
E4	<i>Aquele que não fala</i>	<i>Não falar</i>	<i>Porque não se esforça para falar</i>
E5	<i>Deficiente</i>	<i>Deficiente</i>	<i>Porque não ouve. Tendo perda de um sentido</i>

Fonte: elaboração das autoras.

Os dados descritos no quadro anterior foram problematizados no decorrer de toda disciplina, haja vista que o ato de não ouvir foi ancorado enquanto limitação e se objetivou no prisma da ausência, da dificuldade, da normalidade e da colonialidade. A normalidade, segundo Skliar (2006, p. 17) tem como propósito “em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de ‘anormalidade’”.

Para as entrevistadas E2 e E4, o surdo é surdo-mudo, em virtude de não ouvir e nem falar. Pesquisadores da área da Surdez⁶ ilustram que tal nomenclatura foi descrita desde a Grécia antiga e é difundida até os dias atuais. Para tanto, tal marcação se situa no campo da colonialidade. Vale pontuar que os surdos apresentam a mesma capacidade fonética de produzir sons com o aparelho fonador, porém precisam ser estimulados em tenra idade.

Corroborando com a RS marcada na colonialidade E1 e E3 inferem a pessoa surda na visão clínica/Patológica – aquele que não ouve – o que interfere em seu desenvolvimento psicológico, social, educacional e cultural. Assim, objetivam suas RS na ausência de um sentido (auditivo).

O Entrevistado E5 responde que o surdo é deficiente. Ao mencionar que o sujeito surdo é deficiente ancora sua representação na limitação e na ausência de um sentido (audição). Todavia a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) elucida que o termo

⁶ Lacerda (2009), Skliar (1998), Oliveira (2015)

correto é Pessoa com Deficiência (PcD)⁷, haja vista que: antes do outro ser deficiente ele é uma pessoa, isto é, ele é um sujeito social que apresenta outros elementos que formam sua identidade e, não somente sua deficiência.

Jodelet (1998) define RS como uma forma de conhecimento, socialmente, elaborado e partilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a estruturação de uma realidade comum a um conjunto social. E essas representações envolvem concepções historicamente construídas. Desta forma, o olhar da colonialidade adquirida pelos sujeitos em práticas sociais cotidianas, com o término da disciplina foi substituída por outras RS, com base na compreensão da decolonialidade, na qual o outro é visto como outro, em sua dimensão integral, como sujeito de capacidades, histórico, social e político.

DECOLONIALIDADE NA SURDEZ

Chaibue e Aguiar (2014) mencionam que se faz necessário pensar em uma decolonialidade sobre o ser surdo, para que a colonialidade imposta sobre eles seja rompida no que tange sua identidade, sua cultura e sua educação. De acordo com Walsh (2009) decolonialidade é:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmica da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 24)

A perspectiva teórica Decolonial permite reforçar a importância de análises que conjuguem os aspectos da dominação e da resistência ao projeto colonialista, no caso da surdez, colonialista/ouvintista⁸. Para alcançar uma concepção decolonial da Surdez entende-se como primordial romper com o discurso hegemônico da surdez⁹, colonial ancorado no daltonismo cultural¹⁰, para finalmente olhar o surdo em sua diferença linguística, identitária e social.

⁷ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1)

⁸ Cabe aqui ressaltar que o termo “ouvintismo” baseia-se na ideia de “colonialismo”, uma relação de poder desigual entre dois grupos ou mais grupos na qual “[...] um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao (s) grupo (s) dominado (s). (Mery, 1991, apud Wrigley, 1996, p.76).

⁹ O qual foi um discurso muito forte durante sua trajetória histórica – sair do discurso clínico-terapêutico que medicaliza a surdez procurando curá-lo e corrigir os defeitos da fala na modalidade oral. (SKLIAR 1998).

¹⁰ Segundo Candau (2008, p. 28) o daltonismo cultural “[...] tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais [...]” e que contribuiu para uma educação monocultural.

Os entrevistados ao representarem o surdo nessa categoria configuram-se um olhar para o outro no campo da Alteridade. Falar de alteridade é falar de diferença, respeito, responsabilidade para com o outro, é perceber o “outro” por sua diferença e não como inferior (FREIRE, 2004).

Compreende-se o conceito da alteridade quando “o ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem”. (BETTO, 2000, p. 7)

Ao destacar as RS sobre a pessoa surda no campo da diferença linguística foram expressas nas falas dos sujeitos alguns aspectos da singularidade do sujeito surdo: visuais; bilíngues e usuários da língua de sinais, conforme o quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – RS na Decolonialidade

Entrevistados	Para você quem é o surdo?	Ancoragem	Objetivação
E1	<i>Aquele que tem uma língua – Língua Brasileira de Sinais.</i>	<i>Língua Própria.</i>	<i>O surdo é o usuário da Libras que é uma língua reconhecida pela Lei de 2002.</i>
E2	<i>É um sujeito visual.</i>	<i>LIBRAS.</i>	<i>Característica da Língua – visuo-espacial.</i>
E3	<i>É um ser bilíngue.</i>	<i>Bilíngue.</i>	<i>Bilíngue, pois sabe a Língua de Sinais (LIBRAS) e sabe o português.</i>
E4	<i>É um ser que fala pelas mãos</i>	<i>Falar</i>	<i>Fala de modo diferente, ele fala com as mãos.</i>
E5	<i>Um ser eficiente</i>	<i>Eficiência</i>	<i>Porque ele sabe duas línguas (LP e LSB).</i>

Fonte: Elaboração das autoras.

A compreensão dos sujeitos na decolonialidade oportuniza a reavaliação e problematização de RS normalizadoras e possibilita a ressignificação de si diante do outro, a percepção do outro e a modificação de RS negativas acerca do educando surdo. Desse modo, E1 e E4 ao mencionarem que o surdo é usuário da Libras faz uma marcação na potencialidade do sujeito e não na ausência. A Libras é uma língua “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002). A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é entendida como:

Parágrafo Único – [...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1)

E1 ilustra a língua do surdo como elemento formativo de sua identidade, ação está já descrita por Lopes (2007). A marca da diferença como alteridade, que considera o “outro” como

diferente não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, é reconhecê-lo a partir da consciência de sua diferença (SKLIAR, 2006). A partir desse pensamento, ilustra-se que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é elemento imprescindível na constituição do sujeito surdo.

E2 ao dizer que “*o sujeito surdo é um ser visual*”, compreende o visual como uma das especificidades do surdo, no sentido de que: “[ter] experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). Mas isto não significa que a pessoa surda não utiliza os seus demais sentidos no processo de conhecer o mundo.

A ancoragem presente na fala de E2 revela a visão do surdo como elemento formativo identitário e educacional. As RS de E3 e E5 consideram o sujeito surdo como um ser bilíngue e que deve ter uma educação bilíngue. Uma educação bilíngue defende que a pessoa surda seja educada, conjuntamente, com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (modalidade escrita). Nessa perspectiva, o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA, 1998 p. 10).

Utilizar a Língua de Sinais para se comunicar é, também, uma forma de afirmação de identidade surda. A partir da metodologia Bilíngue, o surdo deixa de tentar seguir o processo de aquisição de conhecimento do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade no contato com seus pares, com os alunos ouvintes, com o intérprete educacional e com os professores.

Este estudo evidenciou que as RS de E1, E2, E3, E4 E E5 foram ressignificadas do campo da *Colonialidade* para *Decolonialidade* ilustrando-se que “Ser surdo é viver permanentemente reivindicando um outro olhar do outro sobre si e viver permanentemente suspeitando do seu própria olhar sobre si mesmo”. (LOPES, 2007, p. 56).

Assim, o sujeito surdo deve ser visto enquanto um grupo político, identitário e linguístico presente na sociedade. Tal visão não anula o campo clínico/patológico, todavia, enfatiza que:

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. (LOPES, 2007, p. 88)

As RS dos entrevistados, então, superaram a representação de colonialidade e firmaram-se no princípio da Decolonialidade, ao reconhecerem o surdo a partir do que é, bem como ao compreenderem que os entrevistados idealizam uma prática educativa de convivência direcionada para as diferenças socioculturais e individuais do sujeito surdo. (OLIVEIRA, 2015)

SINALIZAÇÃO FINAL

Observamos que os sujeitos pesquisados possuíam uma RS acerca da Surdez no campo da *Colonialidade* e que foram superadas e ressignificadas para a *Decolonialidade*.

Este estudo oportuniza a reflexão sobre a importância da inserção da disciplina Libras nos cursos de graduação, em especial, nos cursos de licenciatura, visto que o futuro professor irá se deparar, tão logo, com aluno (s) surdo (s) em sua sala de aula. Também, há de ser destacar a questão do conhecimento do ensino de Libras como conhecimento científico-prático na graduação, conhecimento que fornecerá subsídios (mesmo que gerais ou superficiais) para o futuro professor atuar em sua prática pedagógica.

O ensino de Libras proporciona ao estudante (ouvinte) o contato com concepções diferenciadas sobre as pessoas surdas, assim como o contato com as especificidades de sua vida cotidiana e ao processo de comunicação por meio da Libras, possibilitando-lhe ressignificar suas representações acerca da Surdez e contribuir para mudanças atitudinais e comunicacionais com o educando surdo, favorecendo o processo de inclusão escolar.

Referências

ALVEZ-MAZZOTTI, Ana Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice. **Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores.** Disponível: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalhoret-2010>>. Acesso em: 10/02/2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BETTO, Frei. **Reflexão Pós – Modernidade e novos paradigmas.** Instituto Ethos. Ano I – nº 3, novembro de 2000.

BRASIL. **Decreto Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 28/02/2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2005/ decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28/02/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 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: 28/02/2019.

CHAIBUE, Karime; AGUIAR, Thiago Cardoso. **A colonialidade sobre o surdo.** Revista virtual de Cultura Surda. Ed. nº 13/setembro de 2014 – ISSN1982-6842. Disponível em: <http://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20KARIME%20CHAIBUE%20e%20THIAGO%20CARDOSO%20AGUIAR.pdf>. Acesso em: 28/02/2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009

DOZIART, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidades/Diferença, Currículo e Inclusão.** Vozes: Petrópolis-RJ, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: JODELET, D. et al. (Orgs.). **Representando a alteridade.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 47-67.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador:** discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. de; GÓES, M.C.R. de. (Org.). **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

LACERDA, Cristina Broglia. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. **Inclusão escolar de surdos: o dito e feito.** In: DORZIAT, Ana. *Estudos surdos diferentes olhares.* Porto Alegre: Mediação, 2011, p.141- 170.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação.** Belo horizonte: editora Autêntica, 2007.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas,** SP EPUD, 1986.

MOSCIVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSCIVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Articulações sobre o campo das representações sociais**. In: ORNELLAS, M. L. S. *Representações Sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2015, 236f. [Dissertação de Mestrado].

PERLIN Gladis e MIRANDA WILSON. **Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.**

RANGEL, Mari. **A pesquisa de Representação Social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. IN: **Tenho um aluno surdo, e agora?** (Org.) LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F. EdUfscar, 2013. P.237-250

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre, Mediação, 1998, p.07-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 6ed. 2010, p. 73-111.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 04/02/2019.

SOUZA, Sulivan Ferreira de. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas Universidades Públicas de Belém**. 2017. 266f. Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 04/02/2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

RESTAURANTE LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Paulo da Silva Lima ¹
Daiana Lima de Araújo ²
Gildeane de Almeida Pereira ³
Luciana Jansen da Silva ⁴

Resumo

Partindo da perspectiva da formação leitora na escola surge este artigo que tem a pretensão de expor uma proposta de atividade de leitura que busca essencialmente res (significar) a prática do ensino de leitura na escola com base no letramento literário. Tendo em vista a repulsa dos alunos por atividades de leitura foi realizada uma oficina literária em uma escola pública do interior do estado do Maranhão, na qual foi construído um espaço criativo e acolhedor no intuito de fazer com que os alunos se sentissem motivados a ler. Para esta oficina, os alunos foram orientados a se servirem a vontade com os livros expostos no restaurante literário, em que além de lerem puderam interagir com os colegas através da atividade propaganda literária, também realizada no restaurante de livros. Assim, para este estudo utilizou-se como pressupostos metodológicos uma intervenção pedagógica através de uma pesquisa-ação, na qual os pesquisadores também atuam como personagens da pesquisa, analisando sua atuação como docente e pesquisador. Ademais, para compor o estudo teórico do assunto abordado, foi selecionado alguns autores que contribuíram na construção desta pesquisa, dentre eles Cosson (2018 e 2012), Cafiero (2005 e 2010), Street (2004 e 2014), Marcuschi (2008), e outros. Por

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Atuou como orientador na construção deste trabalho. E-mail: paulodasilvalima@yahoo.com.br

² Professora da Rede Municipal de Açailândia estado do Maranhão. Tutora presencial curso de Letras-Faculdade Federal do Maranhão- Universidade Aberta do Brasil- UAB. Mestranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação Profletras na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), bolsista da CAPES, e-mail: daiana.letas@hotmail.com

³ Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela FAPAF - Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco. Professora da rede pública de Ensino Fundamental. Bolsista pela CAPES. E-mail:

⁴ Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Maranhão, especialista em Gestão, orientação e supervisão escolar pelo Instituto Avançado de Educação Cultural, Pesquisa, Tecnologia e Meio Ambiente - IESPIMA. E-mail: lucianajansen@msn.com

fim, através da oficina notou-se que é urgentemente necessário incentivar nossos alunos a (re)descobrir a importância do hábito da literatura para a formação leitora e cidadã.

Palavras-chave: Formação leitora; oficina; letramento literário.

INTRODUÇÃO

A sala de aula, como o local primordial de acesso dos alunos ao mundo da literatura, tanto o sentido da leitura quanto da escrita. É na escola que muitos dos alunos têm seu primeiro contato com a leitura de textos verbais, o que assim, demonstra a relevância de propiciar nas aulas de português momentos de encontros entre livros versus estudantes.

É comum ouvir de alunos e até mesmo de professores, críticas e questionamentos quanto ao ensino de leitura em sala: enquanto os discentes culpam o ensino de português, revelando uma antipatia pelas atividades de leitura e escrita que são realizadas em sala de aula, docentes se veem despreparados e preocupados em como motivar os alunos ao prazer literário. Discussões como estas são frequentes dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua, no entanto, pouco se busca ressignificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, a partir destas discussões, buscou-se através de uma nova abordagem no ensino da literatura exercitar as habilidades envolvidas no processo de leitura e compreensão textual dos alunos, bem como, oferecer através desta abordagem os sabores e prazeres possíveis às práticas de leitura em sala de aula, sem relacionar essa prática a obtenção de nota, ou qualquer tipo de avaliação. Assim, o presente artigo é resultado da realização de uma oficina literária realizada em uma escola pública do interior do estado do Maranhão, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I. Ademais, a criação da oficina literária motivou-se a partir da falta do hábito e gozo pela leitura visto na maioria dos alunos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se então, com a oficina propiciar momentos de deleite e prazer literário, em que os alunos não tiveram que se sentirem aprisionados a lerem somente os textos sugeridos pelo professor. Ademais, a aplicação desta proposta foi essencial para tornar significativas as práticas de leitura realizadas em sala de aula.

Por esse ângulo, este artigo tem a pretensão de apresentar uma forma diferente de incentivar à prática de leitura na escola, res (significando) o ensino de português, a priori, as atividades de leituras, além de propiciar aos alunos através de um evento lúdico, momentos de leitura, interação e prazer literário. A proposta então, findou-se com a

realização de uma oficina denominada “Restaurante de Livros”, na qual os alunos puderam se servirem a vontade com leituras de livros escolhidos por eles, bem como, degustarem os sabores deliciosos dos textos oferecidos no restaurante literário. Com a oficina, os estudantes puderam cumprir com a atividade de leitura proposta, sem a obrigação normativa que o professor exija que leiam, e/ou que façam uma atividade referente ao texto lido.

Assim, esta obra está dividida em sessões, em que na primeira parte é apresentado um esboço das discussões teóricas sobre temáticas relacionadas ao letramento, letramento literário, bem como, as atribuições da literatura na construção do leitor. Ademais, na segunda parte apresentamos os métodos utilizados para realização deste estudo, e relatos da experiência com a oficina. Na terceira parte, são apresentadas as considerações e contribuições dessa nova abordagem com a leitura para o ensino de português, e referências utilizadas na realização deste artigo.

Á vista disso, esperamos que possa se deliciar com a leitura deste material pedagógico, e que as discussões aqui apresentadas possam também influenciar na sua prática docente, não sendo este estudo uma receita pronta a ser seguida, mas um caminho possível para o desenvolvimento das práticas de leitura na escola.

2. LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

As questões-problemas que abrangem o sistema educacional deveria desenvolver-se sempre em torno e em prol do aluno. Este que traz significado, percepções e compreensões acerca dos postulados abordados em sala de aula. Contudo, as dicotomias assumidas são envoltas de uma rigidez do sistema, relacionados continuamente pela cultura dominante. Uma tentativa de manter a estrutura simbólica do poder, ampliando dessa forma um tipo único de letramento na rede escolar.

Estrutura essa que celebra as características hegemônicas do povo, tanto em relação aos conteúdos programáticos como aos aspectos sociais que permeia o ensino. E esses aspectos que são representados em sala de aula, torna o nosso aluno pertencente somente de uma verdade. Premissa que nega o outro, o contexto social do aluno. Já que os conteúdos são relacionados com as metas educacionais supostamente enfatizadas à volta de um cenário social que sustenta a exclusão.

E o que seria necessário seria um ensino sustentado pelas práticas sociais do aluno. Em que os conteúdos escolares fossem interligados com a vida social deste, e que a leitura não fosse apenas justificção para uma alfabetização. Concepção reiteradamente enfatizado por Street (2004), “Letramentos não escolares passaram a ser vistos como

tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.” (p. 121)

Para justificar tais questionamentos, temos o letramento autônomo, conceitualização de Street (2014) como letramento constituído por uma relação social fundamentada em posições e pensamentos que sistematiza o sujeito como único, uniforme, isto é, um sujeito homogêneo, a assumir uma identidade fixa e socialmente estabelecida com base nas relações de poder, quer dizer, a rejeitar as características linguísticas e sociohistóricas como forma de posicionar o sujeito a um ensino descontextualizado do seu cotidiano. Como argumenta o autor, “[...] os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender os novos letramentos fornecidos pelas agências [...]” (Ibidem, p.37).

E o cerne de nossa pesquisa tem-se a compreensão nas concepções do letramento ideológico, letramentos no plural, pluralidade; não existe uno letramento, visto que, consideramos as identidades relacionadas a cultura, posição étnico-racial, ou ainda representações quanto ao lugar de fala⁵, ou em articulação ao gênero ou princípios religiosos. Ou seja, nossa preocupação não é exclusivamente inquietações conteudistas, mas sim, as variáveis possíveis. Só podemos compreender o ensino pelo viés ideológico, a considerar o aluno como um sujeito múltiplo, heterogêneo, que existe em um determinado contexto, e em diferentes níveis ele se adapta e se modifica. Assim aponta Street (2014) “[...] Tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido” (p.37).

A teoria do letramento de Street (2004) reconhece a marginalização ofertada aos alunos que não conseguem alcançar a meta educacional proposta pelo sistema governamental, e nós reconhecemos que existe a grande divisão⁶ na sociedade, e consequentemente no meio escolar. O que torna o ensino metódico e avaliativo, centrando

⁵ Concepção enfatizada por Ribeiro (2017), “[...] é possível falar de lugar de fala a partir do feminist standpoint: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras mas de poder existir. Pensamos no lugar de fala como refutar historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (p. 66)

⁶ Segundo essa teoria, Street cita a divisão que existe em sociedade, os iletrados e os letrados. Essa concepção valoriza a escrita em relação a fala. Assim, o sistema escolar e a sociedade acabam excluindo o aluno por ser julgado apto ou não por um único fator de aprendizagem, limitados apenas a uma minoria dominante.

sua importância quase exclusivamente a escrita, ao escrever correto. Não que seja uma perspectiva para ser abandonada na sala de aula, mas não deve ser a prioridade do ensino de língua portuguesa.

Um dos aspectos do ensino nestes domínios, é a literatura tornar-se pretexto para o ensino da gramática. A leitura não para deleite, reflexão e construção crítica de pensamento, sendo exclusivamente um artefato para um melhor desempenho do aluno na escrita. Pois nossa língua, “[...] é um sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas e não funciona no vácuo. [...]” (Marcuschi, 2008, p. 229).

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p.4).

Assim, a percepção construída acerca das “[...] concepções dominantes de letramento [que] são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, [...], a controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento.” (STREET, 2014, p. 121) necessitam desconstruir o sistema da verdade única. Conhecer um ensino voltado para o ensino da língua em si, porém, aliado às experiências e vivências do aluno.

É por isso que desenvolvemos nosso projeto como “[...] um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas.” (Marcuschi, 2008, p. 229). Construir a leitura não por rigidez, força, obrigação, e sim, pela base sólida do gosto, do prazer, da diversão. Por essa visão, Cafiero (2005) afirma o seguinte quanto a leitura; “[...] é um processo que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências.” (p.16)

É exatamente nesses termos do letramento ideológico que trouxemos a nossa pesquisa outra noção teórica, a perspectiva do letramento literário. Uma vez que, consideramos substancial a associação da linguagem ao social, da escola e sociedade, do eu ao outro, do múltiplo. Por isso, atribuímos as diferentes possibilidades da leitura ao ler por prazer, uma leitura com significado, uma consciência linguística e social reaparecendo num espaço de interação do livro com o leitor, sem obrigações, ou operações que instiguem o reforço da classe hegemônica, em ler somente para aprender algo; como se todo o contexto fosse exclusivo de uma performance de operação mental

metódica. Já afirmava Lajolo (2008) “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” (p.15)

Nesse sentido, pode-se acrescentar que um resultado favorável ao ensino de literatura, ao gosto por ler, depende da atuação incessante do professor-formador para ressignificar as leituras do educando. Isto é, “[...] possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 11)

Desconstruindo assim, as formas fixas do fazer-se ler. Ler para responder determinado questionário, ou ler para preencher normas gramaticais de exercícios ou ainda, ler para desenvolvimento de uma atividade isolada, sem objetivos e planejamento. Pois, para o processo de leitura com base nas atividades languageiras dos alunos, torna-se necessário, desenvolver em sala de aula situações interativas em que a linguagem não seja somente um ato linguístico, mas social. Em que a leitura seja um alicerce a identidade do sujeito, que ele se reconheça na narrativa. Afinal, é no funcionamento da linguagem, seja na leitura ou escrita, que o aluno cria ou recria seu pensamento e torna-se independente diante dos mecanismos de poder.

[...] formar uma comunidade de leitores que, como toda a comunidade, saiba, reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2018, p.12)

Isso quer dizer que, quando o aluno encontra sentido na leitura, este concebe a mesma como expressão de vivência, sentido. Elevando-o a outros níveis linguísticos e sociais. Uma possibilidade e realização constante de aprimoramento e produção textual. Ou seja, o processo interacional do leitor e o texto proporciona uma experiência muitas vezes contestada e inexistente na sala de aula. Ler por fruição. Pois a literatura, não é uma simples expressão singular, ela “[...] diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado; ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.” (Cosson (2018) p. 17)

E essa integração social, é a literatura significando as práticas sociais dos alunos, uma unidade múltipla de identidades em construção discursiva-linguística e social, sem sujeições e imposições. Todorov (2014) argumenta, “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.” (p. 76). E a questão central é; como trazer o meu aluno para o processo

da leitura. A resposta está no nosso projeto, a junção da leitura e prazer, contexto e sociedade e as diversas identidades.

Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. Aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor. (Cafiero, 2010, p. 86)

Essa correspondência, construirá um sujeito disposto numa relação dissolvida em regras normativas, contudo, terá disponível também, diferentes perspectivas e correspondências em relação a leitura (texto) e o corpo social a qual pertence. Destarte, o processo de articulação é produzido graças as possibilidades que a literatura oferece para a construção do sujeito-leitor. Assim sendo, “[...] aceite a forte relação estabelecida entre o mundo e a literatura [...]” (Jauss, 1994, p. 81).

3. LITERATURA E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

A escola é considerada o ambiente mais adequado para a formação do sujeito na sociedade atual. E é onde o conhecimento científico é ordenado. O aluno, sujeito participante, sempre foi o objeto de estudo central das teorias da educação, sendo ora passivo, ora ativo, ora participativo destas teorias.

[...] têm exigido que a escola contribua efetivamente para aumentar o grau de letramento de seus alunos. Isto é, para torná-los cada vez mais capazes de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não somente em tarefas escolares. Não basta apenas se apropriar da tecnologia da escrita, ou estar alfabetizado. (Cafiero, 2005, p. 09)

Assim, a leitura é um processo no qual se compreende a linguagem escrita e nessa compreensão estão envolvidos o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor suas expectativas e os conhecimentos prévios. Quer dizer, decodificação, não é somente ler, é compreender o todo, a partir de todas as singularidades que o rodeia, pois “[...] é um processo que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências.” (Cafiero, 2005, p. 16).

Quando o leitor se depara com um texto, ele recorre a tudo que ele conhece, como um encaixe de mundos, há um diálogo que se intercala organizando os dados. A literatura mescla esse processo, e o leitor dá sentido amplo as informações ilustradas pela mente, o texto tem sentido onde as informações se articulam e ganham de cada leitor importantes contribuições que enriquecem a leitura.

Estratégias da leitura é apreciar a manifestação literária, por partes de contribuições sociais, ou por, simplesmente da valorização da criatividade humana de

manter viva o prazer da diversão de ações literárias na formação do leitor. O leitor nas suas transformações diárias, tem na literatura o apoio relevante da arte escrita, as mudanças que guiam em diversificados espaços que elevam a capacidade mental e o interesse pelos textos fortalecendo o hábito da leitura.

Destarte, já afirmava Marcuschi (2008) é na interatividade com o texto, que o leitor produz sentido e se conecta ao mundo, ao outro. “O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos.” (p. 163)

A literatura no seu conceito evidencia o leitor, e a formação de um sujeito leitor. A ação das instituições escolares é complexa quando deixam a desejar na educação, é interessante que aja uma concatenação para que não pereça as informações, é preciso criar uma relação entre professor e aluno que possibilite a resposta a espontaneidade da literatura.

Por isso, Bakhtin (2016) enfatiza a respeito da importância da fluência entre a língua materna e a ordem normativa, já que aquilo que aprendemos “[...] não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.” (p. 38).

O sujeito leitor deve levar para a leitura suas experiências de vida sem restrições ao texto. Há ainda quem desfavoreça essa interação, o problema são os educadores que desestimulam o pensar e as outras interpretações do leitor, pois nem sempre o que o autor quis manifestar é o mesmo traduzido por aquele que ler. Em outras palavras, “[...] a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2005, p. 41)

O processo de interação entre o leitor e o texto está comumente ligado a um objetivo. Esse propósito se inicia a partir da extração de informações contidas no texto, podendo estar ligado a fatores da vida cotidiana e dos desejos da mente fantasiosa, conhecimento, informações básicas ou momentos de prazer são os mais procurados quando se quer saciar os objetivos da busca e compreensão da leitura.

As vozes que não calam permanecem na cabeça propagando a leitura, quando feita essa prática, o leitor já não é o mesmo, já passa a ter e vivenciar outras significações, outras verdades, outras subjetividades, outras possibilidades. A concentração favorece a saberes diversos, levando o leitor a lugares desconhecidos, o fantástico ou a realidade,

enchendo a bagagem de experiências enriquecedoras, e assim transformando o sujeito simples em um sujeito leitor.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2018, p.17)

A leitura literária constrói leitores críticos. Cada indivíduo é iniciado nas práticas de leitura fazendo uso do código da escrita, dos sons, das imagens, seguindo regras. A literatura abre mão dos ditos e proporciona a reflexão de fatos fictícios que se interligam com experiências de “Ser” - condição humana; na vida real. A despertar assim, no leitor a amplitude no olhar, nas reflexões e no fortalecimento do conhecimento, abrindo um leque para novas expectativas.

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos métodos utilizados no decorrer da pesquisa, inicialmente fez-se necessário a realização de leituras suscetíveis de obras que diziam respeito ao assunto abordado neste estudo, bem como fichamentos das teorias lidas, classificando esta fase deste trabalho como pesquisa bibliográfica, ou seja, pesquisa de bibliografias, de livros, artigos que contribuíram para embasamento teórico.

No que diz respeito os procedimentos técnicos da pesquisa, este estudo classifica como uma pesquisa-ação, visto que, os pesquisadores atuam na cena da pesquisa, em que os mesmos são também pesquisados. Para Thiollent (1985),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (p. 14)

Nesta mesma discussão, Fonseca (2002, p. 34) classifica a pesquisa-ação como “[...] uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir de sua compreensão, conhecimento e compromisso para os elementos envolvidos na pesquisa”. Desse modo, os pesquisadores e também professores, foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, bem como, elaboração do projeto, visto que, os mesmos atuaram como personagens deste cenário fantástico da literatura.

Quanto ao lócus da pesquisa, foi acolhida uma escola da rede pública de Ensino Fundamental do Município de Vila Nova Dos Martírios, localizada no sul do estado do

Maranhão. Participaram então da oficina, alunos de uma turma do 4^a ano da referida instituição, com idades de nove a onze anos, entre meninos e meninas

Partindo inicialmente da proposta de ensino alçada nesta pesquisa, esta realizou-se por meio de uma oficina literária, o que para Candau (1995), “[...] a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências”. Assim, através deste espaço, os alunos foram convidados a participarem da degustação literária através do restaurante de livros, despertando assim, o gozo pela leitura e interação discursiva entre os alunos e professor através de rodas de leituras e conversas.

4.1 Restaurante literário: A oficina

Tudo iniciou-se a partir de algumas observações realizadas em sala de aula, o que constatou que maioria dos alunos não possuíam o hábito de ler, muitos relatavam não possuírem livros literários em casa, outros, negavam a realizar qualquer tipo de leitura *exigida* em sala de aula. Então surgiu a grande ideia de construir um espaço criativo e acolhedor no qual fizesse com que os alunos se sentissem motivados a ler. Ou seja, era preciso propor um encontro até então “romântico” entre a literatura e os estudantes, para que assim pudesse despertar o desejo, a paixão nos alunos pela leitura.

Lembramos então Ribeiro (2017, p. 18) que diz que “[...] o desenvolvimento das competências de leitura e escrita deve ser promovido na escola de maneira criativa, valendo-se de estratégias atrativas, interessantes, para o corpo discente.”. Desta forma, a oficina iniciou-se com os preparativos para a degustação literária, preparando um cenário bem sugestivo, o Restaurante de Livros, no qual foi montado ao ar livre da praça municipal que fica em frente à escola, lócus da nossa pesquisa. Posteriormente, os alunos foram convidados a realizarem uma visita a um restaurante, o que logo causou animação e curiosidade na turma.

FIGURA 01: Restaurante de Livros



Fonte: Capturada pelas pesquisadoras

Assim que chegaram ao cenário literário, era possível ver o brilho nos olhos dos alunos ao ver tantos livros acolhidos em um ambiente de degustação e sabores literários. A oficina inicia-se com uma roda de conversa exploratória entre a professora e os alunos, o que discutiram a importância da leitura. Assim, os discentes foram instigados a falarem sobre seus hábitos de leitura, onde a maioria relatou que lia apenas as leituras exigidas em sala de aula pela professora, e que não possuía livros literários em casa.

Posteriormente, houve o momento de contação de história realizada pela professora e também pesquisadora. Assim, foi escolhido a fábula *O roubo do poço da vida*⁷, para que os alunos possam adentrar ao mundo da leitura. No decorrer da contação, os alunos foram instigados a inferir sobre a história, o que foi possível constatar a participação voluntária da maioria dos estudantes. Ao término da leitura, os estudantes foram questionados sobre a água da vida que havia no poço, e que relação os mesmos faziam com o contexto em que viviam. Muitos puderam dar respostas do tipo:

A água da vida poderia ser o alimento que nos alimenta;

A água da vida é Jesus, que nos dá a vida.

O amor pode ser a água da vida, pois quem ama é feliz.

Após discussões, os alunos foram avisados quanto às normas de organização para o momento *self service* literário, no qual puderam se servirem a vontade com livros escolhidos por eles mesmos. Posteriormente, os alunos se posicionaram em suas mesas para o momento mais esperado: a degustação. Houve silêncio no local. Contudo, pôde

⁷ Ver anexo

perceber também a troca de livros entre os alunos, visto que muitos dos alunos ao término da leitura incentivavam outros colegas a lerem também aquele livro por considerar um texto interessante.

FIGURA 02: Self service literário



Fonte: Capturada pelas pesquisadoras

Diferente das outras aulas, todos alunos leram, e muitos puderam fazer rodízio, lendo vários livros. E que delícia foi. Houve também a participação dos moradores da cidade, que ao passar no local, curiosamente buscavam um livro, liam, ou ficavam a observar o desenvolvimento da atividade.

Ao término das leituras, chegou a vez de “pagar a conta”. Nessa atividade, os alunos teriam que escolher o livro que mais gostou de ler, e fazendo o papel de autor do livro teriam que realizar a propaganda do texto lido, apresentando as partes mais importantes da leitura, convencendo outros discentes a lerem também. Com essa atividade foi possível observar a interação entre os estudantes, visto que muitos dos alunos puderam fazer perguntas ou até mesmo dar uma opinião sobre os livros que eram apresentados pelos colegas.

Por fim, já em sala de aula, com intuito de avaliar o desenvolvimento e desempenho dos alunos com a oficina foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, na qual os mesmos teriam que reagir com um *e-Moji*. Assim, os estudantes deviam selecionar o *e-Moji* de acordo a legenda:

	SIM		EM PARTE		NÃO
---	-----	---	----------	--	-----

Segue abaixo o resultado:

QUESTIONAMENTOS	SIM	NÃO	EM PARTE
Você gosta de ler?	45%	25%	30%
Você tem gostado da oficina <i>Restaurante da leitura?</i>	98%	0%	02%
Gostou das leituras realizadas?	85%	0%	15%
Conseguiu compreender o que leu?	80%	0%	20%
Conseguiu interagir com os colegas?	95%	0%	05%

A partir do questionário, é possível verificar o efeito provocado com a oficina, visto que boa parte dos alunos, inicialmente demonstravam uma antipatia pela leitura, mas que com a oficina foi possível construir de forma lúdica uma nova experiência literária, possibilitando o envolvimento e prazer dos estudantes pelos livros. É importante ressaltar, que em nenhum momento os alunos foram pressionados a ler, ou incentivados a lerem para obtenção de nota, pois o que alçamos foi apresentarmos um mundo da leitura prazeroso, democrático e autônomo, contemplando o processo de letramento literário dentro do espaço escolar.

No que tange a compreensão textual, a partir das observações no questionário vê-se que ainda houve um número de alunos que apresentaram dificuldades em compreender o que ler, o que denota a falta de hábito de leitura. Ademais, a maioria demonstrou ter conseguido manter a interação entre os colegas, enquanto, poucos ainda confessam haver uma dificuldade em estabelecer interação entre eles.

O que se percebe atualmente, na maioria das vezes, são as práticas mecânicas e insignificantes de leitura realizadas em sala de aula, pois, ao invés de aproximar, acaba afastando o aluno do mundo do letramento literário, logo, porque os estudantes são frequentemente submetidos a testes de leituras, a atividades de fixação, ou ao estudo maçante da gramática normativa. Desta forma, é imprescindível repensar na escolarização da leitura literária, e do ensino de língua materna nas escolas. Cavalcanti (2009, p. 28) complementa dizendo:

Os textos são apresentados de forma incoerente, são mesmo mutilados uma vez que pinça fragmentos das obras de grandes autores e, posteriormente, os leitores devem responder às questões de interpretação e gramática. Ora, isso é

uma violência contra a arte, contra o autor e contra a formação de leitores. Mas, ainda é assim que se tem feito.

Destarte, a leitura, em muitas das vezes, é utilizada como pretexto para responder a outros objetivos, que não seja o exercício de ler e/ou compreender. Em outras situações, o aluno tem contato apenas com os textos literários apresentados no livro didático, que por vez, de forma fragmentada, ou também, quando o professor escolhe os textos que devem ser lidos pelos alunos, restringindo os tipos de leituras que os alunos devem realizar.

Segundo Cosson (2012, p.115), “[...] “se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim dessa abordagem, chegamos a conclusão de que é urgentemente necessário rever as propostas de ensino de leitura em sala de aula. Com a experiência do restaurante de livros percebemos a euforia e a interação estabelecida entre os alunos, em que ler naquele momento não foi visto como uma atividade exigida pelo professor, mas uma escolha determinada por eles.

Nesse sentido, muitos dos alunos não possuem o hábito de ler ou detestam as atividades de leitura propostas em sala de aula, logo por que na maioria dos casos os alunos são ordenados a ler para responderem a uma lista de exercícios de interpretação ou até mesmo de gramática. Escolarizar textos literários significa ir além da compreensão, mas na relação que a leitura faz com o mundo. Ler na escola, é também viajar, inferir, conhecer, é essencialmente compreender o mundo que nos cerca.

A nossa proposta não requer apenas construir o hábito de leitura, mas apresentar possibilidades no ensino de leitura. Contudo, é urgentemente necessário ressignificar as práticas de leitura nas escolas e que nós professores de língua materna estejamos preparados para as transformações da nossa prática docente, a priori, no exercício da leitura literária, propiciando e incentivando nossos alunos a (re)descobrir a importância do hábito da literatura na formação de cidadãos preparados para conviverem em sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros dos discursos/ organização, tradução, posfácio e notas.** Paulo Bezerra- São Paulo: Editora 34, 2016.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor** / Delaine Cafiero: - Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-14-9.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília, 2010, Coleção Explorando o ensino, p. 85-106.

CANDAUI, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil. 3. Ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. – 1. ed. –, 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. – 2. ed. –, 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

JAUSS, Hans Robert; trad. Sérgio Tellaroli. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo – SP. – Editora Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. – 6ª ed. – 13ª reimpressão. São Paulo- SP. – Editora Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. – 6ª ed. – 13ª reimpressão. São Paulo- SP. – Moderna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?/** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas./**– Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação./** V.; tradução Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo;** tradução Caio Meira. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Anexo 01

O ROUBO DO POÇO DA ÁGUA DA VIDA

Era uma vez uma floresta. Lá existia um poço de onde todos os bichinhos vinham matar sua sede, menos a dona onça, pois era inimiga de todos os outros bichos da floresta. Lá era o lugar onde todos viviam bem, brincavam ao redor do poço, cantavam, faziam festa, pois aquela água do poço dava vida e alegria a todos.

Quando a noite chegava e todos os bichos iam dormir, lá vinha dona onça beber da água escondidinha, pois aí dela... se os outros bichos a vissem ali perto do poço matariam a oncinha sem pena, nem dó... E assim eram os dias naquela floresta, durante o dia, todos ficavam ao lado do poço, assistiam às aulas ali, liam as palavras bonitas do mestre jacarezão e, quando chegavam à noite, todos iam dormir.

Mas naquela noite fria, onde o vento uivava, uma coisa diferente aconteceu?! O que será? Mas vejam só, o que é aquilo? Meu Deus, esse bicho horrível parecido com uma bruxa, quer roubar o poço da água viva? E agora? Mas povo de Deus, a coisa ainda pode piorar, vejam só quem vem lá pé até pé pra água beber?! A dona onça oncinha. Quando ela chega perto do poço, nossa que susto, ela dá de cara com o bicho furtador de poços da água da alegria. E foi nesse meio tempo que Lea lutou com o bandido furtador do poço... Vamos lá, Dona Onça, toma o poço desse ladrão! A o ataque, não tenha medo... Mas espera aí, ela puxou o rabo do bicho mau e ficou paralisada Gente... acho que ela congelou... Parece imóvel e lá vai o ladrão do poço embora... e agora? (A onça solta um grande rugido)

-Virgem Maria, que barulho foi esse? E foi aquela confusão, bicho acordando pra todo lado, dona onça só gritando, mestre jacarezão tentando acalmar os nervos da bicharada, foi quando deram pelo sumiço do poço.

Todos - Quem roubou, furtou ou levou o poço da água viva? Nesse momento todos os olhos se voltaram para a dona onça, que não falava nada, estava muda... E eles apontaram para ela. E foi aquela confusão de novo, queriam matar a pobrezinha, balançavam ela de um lado ao outro. Colocaram-na, então, num pau de arara para que ela confessasse ... só que nada, a baixinha não falava nada. Só apontava pra lá.

O mestre jacarezão tomou então uma decisão – jacarezão – Vou instaurar um CPI dos bichos para saber quem roubou o poço

Pintinho – Mas pra que CPI se a gente já sabe quem foi que roubou? Foi à dona onça e pronto. Vamos torturar para que ela confesse.

Jacarezão – Deixe de ser bobo, seu pintinho! Se ela tivesse roubado o poço o que estaria fazendo aqui em estado de choque? É claro que foi outra pessoa e temos que achar quem foi que roubou o nosso poço, pois sem ele morremos logo, é ele quem nos dá vida.

Foca – Mas tá na cara que foi essa aí, olha só as fuças dela, tá condenando-a.

Elefante – Eu também acho que foi ela e pronto e acho que a gente deve matar essa nossa inimiga, passar a faca no pescoço dela... sem dó e vê-la sangrar.

Lobão – Nó, gostei disso, muito sangue... eu sei como é!!!

Jacarezão – Vamos parar com isso, se matamos a onça como saberemos onde está o poço? A menos que um de nós o tenha roubado.

Lobo – Eu, heim, eu não, que isso: que absurdo... isso cabe até dano moral... baita de uma indenização, fica julgando a culpa nos outros que são inocente, eu sou inocente.

Jacarezão - Vamos fazer o seguinte. Vamos todos sair por aí procurando uma prova ...uma prova qualquer. Quem sabe não descobrimos o autor do crime? Todos saem cada um para um lado. Fica dona onça e o senhor jacarezão.

Onça –Ô, senhor jacarezão, muito obrigada por ter salvo o meu pelo, mas eu prometo pro senhor que não fui eu. Foi um bicho assim, mais ou menos do meu tamanho. Ele estava com uma capa preta e tinha um rabo comprido tanto que eu arranquei o rabo dele e joguei por aí. Se achar o rabo, vai achar quem é o culpado pelo furto do poço.

Jacarezão. Pois bem, dona onça samaritana, eu acredito na senhora e se estiver certa, eu darei da água viva do poço para que possa servir dela junto a nós. Agora eu vou procurar por esse rabo e descobrirei quem poderia ter feito essa maldade conosco.

O tempo passava e nada de encontrar o culpado. Os bichos estavam ficando doentes, porque sem a água da vida, eles começaram a se definhar, a enfraquecer, ficando todos e tudo muito triste naquele lugar e nada de achar o rabo do bicho que fez essa grande maldade com os outros.

Naquela noite, enquanto todos dormiam, dona onça pode ver o senhor lobão sair de fininho, depois ele retornou rapidinho bem mais feliz e forte...Também viu o senhor elefante se arrastando pelo grama e, mais tarde retornando com cara de assustado, e pode ver a foca, saindo de fininho sem fazer barulho e retornando só de madrugada... Ela então ficou desconfiada. Qual bicho teria roubado o poço e por que faria isso com os outros?

Logo que amanheceu, ela pediu ao senhor jacarezão que a deixasse ficar livre naquela noite, ela tentaria achar o poço, pois depois de investigada à cena do crime e os suspeitos, ela achava que tinha agora um motivo forte pra descobrir quem furtou o poço.

Naquela noite, fingindo dormir, todos os bichos suspeitos saíram novamente. Dona onça foi atrás. Achou então o rabo do suspeito, agora estava fácil ...era só encontrar o dono daquele rabo. Bem lentamente, devagar pé ante pé ela viu que a moita não parava de balançar, foi quando ela deu um rugido e a moita caiu, lá trás da moita estavam à foca e o elefante, namorando... Assustado, fugiram para bem longe.

Então, só restava um, onde estaria o lobão? O que será que ele estaria aprontando? Mas à frente, achou uma casinha e dentro dela... vejam só???Que alegria!! Ela encontrou o poço da

água viva e, quando ela foi correndo entregar o achado pra comunidade dos bichos. Vejam só quem apareceu? O ladrão do poço da água da vida! E agora? Naquela confusão, pega o poço daqui, pega o poço de lá, a onçinha começou a gritar por socorro para os bichos poderem ajudá-la...gritou, urrou ... feito louca, pois não estava dando conta de segurar, foi ai que todos chegaram, quase mortos pela falta da água da vida, mas vendo que o poço estava ali, e a vida poderia ser deles novamente, eles ficaram fortes e lutaram com o ladrão do poço.

Assim, unidos, todos conseguiram salvar o poço da água viva, mas quem seria aquele ladrão que furtou o poço? Vamos desmascará-lo? Gente, mas que coisa mais feia, se não é mesmo o lobão?! Mas seu lobo, por que roubou o poço que dá vida a todos nós? E o lobo disse:

Lobão – Não sabem que eu sou mau? Quem já viu ai lobo bonzinho? Eu queria é que todos vocês ficassem sem a água viva, é assim que o mal faz, mata a vida que existe na pessoa.

Foi então nesse momento que todos os bichos da floresta expulsaram o mal da vida deles pra sempre e celebraram com alegria a vitória da dona onça que de inimiga do povo, virou grande amiga. Que hoje vive feliz da vida, junto aos outros bichos, bebendo da água da vida.

Moral – Jesus é a água da vida, quando deixamos que o pecado entre na nossa vida ele nos rouba essa água e ficamos mergulhados no vazio, precisamos renovar nossos votos com Jesus todos os dias experimentando sempre de suas palavras que são água viva para nossa vida.

Autor desconhecido

ANEXO 02





SABERES DA EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO

Higor Antonio da Cunha ¹

RESUMO

Ao longo da história educação e teatro ocuparam lugares e possuíram elementos em comum, construindo uma relação histórica. Na educação realizada em comunidades os gestos ensinavam. Nos ritos religiosos, a encenação e corporificação das celebrações educavam o espectador. Educação e teatro utilizaram de experiências para provocar experiências, compartilhando interesse nos saberes que as experiências podem prover. Com o tempo, esta relação também ocupou as instituições escolares, onde até hoje fica evidente no uso de jogos teatrais em sala de aula. Com o intuito de apresentar diversos pontos sobre a experiências no teatro e na educação trago autores destes campos teóricos. De um lado estudiosos do teatro, como Viola Spolin, Bertolt Brecht e Margot Berthold, e de outro, autores do campo teórico da educação como Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Edward Thompson. São trazidos não para um embate teórico, mas para encontros fortuitos a fim de aprofundar a relação entre Teatro e educação.

Palavras-chave: Teatro, Educação, Pedagogia do Teatro, Experiência, Jogos Teatrais.

INTRODUÇÃO

A educação acontece em vários lugares, por vários meios e de diferentes formas em cada sociedade. Mesmo que não haja instituições destinadas à prática educativa ou documentos evidenciando o que se está ensinando, toda sociedade ou grupo social possui alguma forma de educação que busca formar ou adaptar os indivíduos conforme os anseios daquela sociedade (BRANDÃO, 2007).

Tem-se a educação como forma de expressar, transmitir e proporcionar as sabedorias acumuladas pelas gerações mais velhas às gerações mais novas. Seja na família, na comunidade ou na instituição escolar, por meio da educação estes saberes acumulados são compartilhados aos que ainda não sabem, visando despertar as potencialidades que o ser humano carrega, seus potenciais talentos e capacidades.

Desde os primórdios a educação existe, quando a primeira ação foi ensinada. Também tão antiga quanto a humanidade é a arte teatral, quando a primeira ação foi exibida e assistida.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso - Campus Rondonópolis-MT. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Especialista em Docência nos Ensinos Médio, Técnico e Superior pelo Instituto Passo1 de Uberlândia - MG. Graduado em Artes pelo Centro Universitário Univel, Cascavel-PR. higordacunha@outlook.com;

Através da história é possível encontrar cruzamentos entre o Teatro e a educação, em uma relação fortemente construída.

Tanto o Teatro como a pedagogia estão ligados às práticas de produção semiótica, ou seja, práticas que formam e regulam significados e imaginação. São concebidos por Roger Simon (2013) como “tecnologias culturais”, historicamente construídas e envolvidos nas relações entre cultura e poder, capazes de produzir identidades e desejos. Assim, estas tecnologias definem o que é desejável, a partir de ideais educacionais e políticos, o que é “verdadeiro” e “útil”.

Pode-se dizer que ao tentar definir maneiras de pensar, fazer e agir, a educação busca formar pessoas e para isso utiliza-se de algo que já foi vivenciado por pessoas anteriores. Da mesma forma o teatro toma histórias criadas ou vividas por algumas pessoas e as traz à presença, apresenta a outras pessoas.

Deste modo, a educação e o teatro procuram suscitar em alguns, os saberes tirados das vivências de outros, o que podemos chamar de produção de experiências.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 2)

Ao nos referirmos a alguém que sabe muito sobre algo, dizemos que este tem experiência sobre o assunto. Mas isso não necessariamente está ligado ao tempo vivido, ou seja, não necessariamente a vivência. Isto é, porque a experiência requer mais do que estar em contato com algo. Para se permitir viver experiências é preciso se expor, ser receptivo e aberto (LARROSA, 2002).

Faz-se necessário “sair de si”, assumir o lugar de outrem, ou como no teatro, assumir um personagem. Ao se colocar em outro lugar que não o costumeiro, acaba-se por sair do cotidiano, da rotina. Permitir-se viver experiências implica perder levemente o controle, coisa que personalidades autoritárias não aceitam, tornando-as inaptas à experiência (ADORNO, 2000).

A experiência é algo do qual educação e teatro comungam, compartilham. Tal como nos diz a autora e diretora de teatro Viola Spolin:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa "talento". É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. (SPOLIN, 2010, p. 3)

Portanto a relação quase intrínseca entre educação e teatro manifesta-se no comum trabalho com a experiência. Neste sentido, torna-se importante analisar de maneira histórica e social como esta relação se apresentou, como é possível percebê-la no que foi escrito sobre estas temáticas até então.

Em breve pesquisa nas principais bases de dados científicos, como SciELO, Web of Science e Google Scholar, é possível perceber que as pesquisas envolvendo teatro e educação, tiveram um aumento expressivo nos últimos cinco anos.

O principal ponto deste trabalho é elucidar estes contatos ao longo da história, nestes encontros potentes entre educação e teatro. Para isso será feito um levantamento bibliográfico de produções que tratam sobre estes dois temas, unidos ou separados, no intuito de encontrar as interações históricas entre eles.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo deste artigo é composta pelo levantamento bibliográfico, ou seja a revisão de materiais já publicados sobre o tema (GIL, 2010). Neste caso, entretanto são mescladas bibliografias sobre educação e bibliografia sobre teatro, explorando temáticas, termos e objetos empregados e analisados por ambos.

Conforme afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Desta forma, não se busca apenas elaborar uma revisão do tema a fim de expor os principais temas discutidos, mas sim tecer novas relações e ligações entre as temáticas.

Para selecionar os materiais foram feitas consultas a diversas bases de dados. Dados encontrados nas datas 17 e 26 de agosto de 2019 nas seguintes plataformas: BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Scholar/Acadêmico, Web of Science e SciELO - Scientific Electronic Library Online, usando alguns descritores como: “Teatro e educação”; “Theatre and education”.

RESULTADOS

EXPERIÊNCIAS TRANSMITIDAS

Nos primórdios, nas civilizações tidas como “primitivas”, a tradição e a orientação dada pelos mais velhos esteve no centro da educação, formando para a vida em tribo. Não havendo escola, a comunidade era quem ensinava. O ensino se dava pelo exemplo, nas “situações de aprendizagem” (BRANDÃO, 2007), onde a sabedoria se passava pelo gesto: vê, entende, imita, aprende. Eis aí uma primeira intersecção entre educação e teatro, o gesto.

O gesto está para o Teatro assim como a pincelada está para a pintura: é um elemento formal, utilizado para compor uma atuação. Segundo Patrice Pavis (2015, p. 184), o gesto é “um meio de expressão e de exteriorização de um conteúdo interior e anterior (emoção, reação, significação) que o corpo tem por missão comunicar ao outro”. O gesto é o uso do corpo para mostrar, evidenciar, expor e materializar algo do íntimo, do interior.

Podemos supor que no período pré-histórico, os hominídeos ainda desprovidos de linguagem verbal e oral para se comunicar, utilizavam o corpo, através do gesto, para demonstrar toda a sorte de sensações, emoções e ideais. Além disso, o gesto e o Teatro estão na origem das religiões, onde o xamã incorporava, isto é, trazia para o corpo, os espíritos e estes se comunicavam pelos gestos mágicos e teatrais.

Ao utilizar seu próprio corpo para comunicar os desígnios e desejos dos deuses ou espíritos, o xamã performava outra persona e estabelecia regras, o que era “verdadeiro” e “útil”. Logo, nos ritos teatrais e místicos, também ocorria educação, mostrando as crenças e tradições da tribo para as novas gerações. Neste sentido, Moacir Gadotti (1998) aponta que as primeiras “tendências pedagógicas” estão intrinsecamente ligadas a tendências religiosas.

Com o passar do tempo, passaram a ocorrer, nas rodas de fogueira das tribos, narrações de histórias e aí inicia-se a ligação do teatro, na sua forma dita “primitiva”, e a educação. A partir da tradição oral, certamente acompanhada de “fiscalização”, os mais velhos transmitiam ensinamentos aos mais novos. Mais do que isso, trocavam experiências.

No momento de contemplação dos rituais, celebrações ou narrações, o espectador colocava-se em contato com a experiência do sujeito que estava agindo, o ator. O contato entre o ator e o espectador exigia que este último desenvolvesse suas próprias concepções, criações, também agisse. A contemplação não era algo somente passivo, exigia atividade.

O primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. Ou seja, o fator artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que também é autoral. Assim, o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito, que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística (DESGRANGES, 2006, p. 28)

Walter Benjamin (1987) aponta a importância da narrativa para a formação de indivíduos. O autor, ao vivenciar o pós-guerra e a crise de 1929, percebia o desvanecimento da arte de narrar, de converter vivências, momentos vividos, em experiências. Vivência seria a situação repetitiva, que não altera o sujeito, não o faz sair de si, modificar-se. Enquanto a experiência caracterizaria esta viagem para fora de si mesmo, com o potencial de vivenciarmos um pouco do que o outro viveu.

Quem ouve a narrativa (ou a lê) está na companhia do narrador e compartilha deste momento com ele, permitindo que o espectador/ouvinte/leitor assumira outro papel, o papel do seu narrador, mesmo que momentaneamente. E o narrador possui uma sapiência, saber e ao narrar também consegue superar dores, transformando sua experiência narrada, vivida ou relatada, em experiência para quem ouve, autêntica no “aqui e agora” (BENJAMIN, 1987).

Esta importância da experiência de ouvir histórias está intimamente ligada a capacidade de conceber as próprias experiências. Uma pesquisa realizada pelo educador francês Phillippe Meirieu, em 1992, indicou que crianças que não tinham acesso ao cinema e ao teatro, isto é, que não ouviam histórias, apresentavam certa complicação ao tentar se referir ao passado (DESGRANGES, 2006). Analisando as entrevistas destas crianças ficava evidente a falta de aptidão para compreender os fatos passados e localizar-se no presente e, portanto, a dificuldade em formular as próprias vivências, em contar as próprias histórias.

Tal qual sugere Benjamin (1987) ao ter contato com as experiências alheias através da narrativa, chocamos os ovos de nossas próprias experiências. Neste aprendizado pela experiência da narrativa ocorre transmissão de saberes, ocorre educação.

Não foi somente nas tribos ditas “primitivas” ou pré-históricas que a educação esteve relacionada a narração e encenação. As tragédias e comédias gregas, já no século V a.C., possuíam o potencial educador, e também de certa forma religioso, ao apontar questionamentos éticos e morais, seja nas histórias dos heróis e seus fados ou nos fatos cotidianos transformados em riso (PEIXOTO, 1986).

O teatro grego, conforme analisou Aristóteles (2013), estava baseado na imitação e na empatia. A imitação seria a maneira natural pela qual o ser humano aprende. A empatia, que seria a identificação com o personagem, levava à expurgação de sentimentos, à “limpeza” emoções, à catarse. Atingindo as emoções do espectador e imitando as ações do cotidiano almejava-se transmitir os valores éticos e morais da sociedade grega.

A tragédia grega, por exemplo, mostrava a importância de respeitar e seguir seu destino. Ela, com seus finais aterrorizantes evidenciava aos espectadores que cada um possuía um destino, uma sina. Ao propor o reconhecimento de sua destinação e de seu caminho, as tragédias gregas estavam a ensinar, isto é, “ajudar o Outro a encontrar a sua própria sina” (FERREIRA-SANTOS, 2014).

O teatro grego é visto como a base do teatro ocidental, sendo possível encontrar suas influências que atravessam o tempo não só no campo do teatro ou das artes, mas na vida como um todo. Esta influência grega do pensamento humanista no teatro esteve presente na cultura romana também. Na Roma antiga o teatro tinha o caráter não só de entreter, mas também de educar e por conta disso era extremamente regulado pelo poder dos governantes (HANSTED e GOHN, 2013; BERTHOLD, 2014).

Não apenas no Ocidente, mas também no Oriente, o teatro surgiu como uma alternativa para educar, através da imitação dos gestos, do prazer/diversão e da exposição dos valores da sociedade. Nos ritos e celebrações, aliados a espiritualidade, as peças da China, Índia e Japão, propagavam ensinamentos sobre o que era justo, belo e verdadeiro, tendo como objetivo “ensinar divertindo” (PEIXOTO, 1986, p. 71).

Ao longo dos séculos o Teatro revezou entre ser considerado sagrado e profano, principalmente por ser tido como uma herança pagã que confrontava a ascensão do Cristianismo. Mas a Igreja Católica na Idade Média percebeu o potencial educativo do teatro e o utilizou como meio de evangelização aos iletrados, encenando as passagens bíblicas e do martírio de santos (PAVIS, 2015; HANSTED e GOHN, 2013). Inclusive foi este um dos métodos mais utilizados pelos padres jesuítas na catequização dos nativos brasileiros, utilizando fatos e adereços cotidianos dos nativos.

Até então, a intenção do teatro era compartilhar a fé e cultura, proporcionando experiências religiosas e didáticas e promovendo a reflexão acerca das próprias vivências. Mas na Renascença, com a tentativa dos mais ricos de confinar a linguagem teatral na chamada “Alta Cultura”, surgia nas ruas o *Commedia Dell’Arte*, gênero executado por

andarilhos, acobratas, poetas, músicos, mas antes de qualquer coisa, por pessoas pobres (FO, 2011).

Neste teatro popular, que era o mais acessível ao grande público, os atores divertiam e provocavam a plateia, com piadas, “trapalhadas” e críticas ferrenhas aos poderosos. Enquanto surgiam os bancos, grandes estruturas do vindouro capitalismo, surgiam também as formas de resistência dos prejudicados por estas estruturas. Assim, durante o século XVII, o teatro ganhou as ruas, trazendo à tona grande força como forma de educação política.

O teatro teve um papel importante na cultura da classe operária inglesa nos anos finais do século XVIII e início do século XIX. As peças encenadas nos teatros populares, nas ruas, contavam o cotidiano dos trabalhadores e suas famílias, a fome e a miséria que contrastava à riqueza das elites. Conforme afirma Edward Thompson (1987), este teatro “de baixo” auxiliou na formação de experiências de classe, além de permitir o acesso dos mais pobres a elementos culturais destinados a classe dominante. Mas, quando percebido seu potencial “educador” as peças passaram a ser reguladas pelas classes dominantes, transformando a educação e cultura em esmolas aos pobres (THOMPSON, 2002).

Enquanto a experiência tomava os holofotes no palco, a educação nas ruas aos poucos foi sendo deixada de lado com a institucionalização do ensinar e aprender nas escolas.

TEATRO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A escola surge como forma de separar o jovem do mundo adulto, procurando instrumentalizá-lo para a entrada neste mundo, em substituição aos ritos iniciáticos (ALMEIDA, 2010; FERREIRA-SANTOS, 2014). Esta instituição surge com a intenção de socializá-lo, procurando ampliar seus contatos para além da família. Na escola, um “mestre iluminado” conduz o jovem em seu caminho, um jovem considerado sem luz, um “*a-luno*”.

É na escola que o jovem vive sua “moratória social”, seu adiamento da vida adulta, das responsabilidades, das decisões. E neste período lhe é “permitido” experimentar diversos papéis sociais, ter experiências (GROPPO, 2017). Nesta ótica, ao viver novas experiências o jovem pode perceber quais seus potenciais e o que pode vir-a-ser no futuro (como se já não fosse alguém).

Mas o ensino formal, realizado na escola, acaba sendo permeado pela teorização da pedagogia (BRANDÃO, 2007) e guiado pelas dicotomias teoria-prática, acaba preferindo a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

primeira ao invés da segunda. E as experiências na escola foram suprimidas, dando lugar aos experimentos científicos, o mais perto de experiência que o pensamento utilitarista permite.

Ao longo do tempo, a lógica racional do Iluminismo pela qual a escola se guia acabou por “fagocitar” o fazer teatral, mesmo que de maneira restrita. Visto pelo seu potencial, ele é absorvido pela instituição escolar, mas mantendo um rígido controle sobre todo o processo. Tudo era coordenado por técnicas, métodos e com objetivos extremamente racionais que ocorriam os processos de montagem das peças, sem espaço ou momentos para a livre experimentação.

No século XVII, as encenações escolares buscavam exercitar a memória e a oratória, se valendo mais do falar do que do sentir em suas montagens. O foco estava na apresentação, que seria exibida, e deixava-se de lado um aspecto extremamente importante para a educação, o processo de “experenciarm”.

Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 2010, p. 3)

Focando nos saberes apreendidos teoricamente, no envolvimento intelectual, torna-se necessário uma certa seriedade. Jorge Larrosa (2015) aponta que o prazer e o riso tornam-se aspectos ora ignorados, ora proibidos quando se fala ou se faz pedagogia. Busca-se um esclarecimento crítico, uma elucidação mental, como se o corpo fosse apenas um suporte, um acessório ou adereço. E dentro dos moldes sociais, a escola almeja que o sujeito de seu processo, o estudante, absorva o máximo que puder, para alcançar as metas, mesmo que nesse processo não seja fruído, mesmo que não haja prazer. Busca-se ao máximo a aprendizagem sem o prazer, algo que não ocorre. (GALEFFI, 2007)

Em busca de uma racionalidade pura, procura-se anular as sensações, os saberes do corpo, das experiências, esquecendo que “sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpos” (GALEFFI, 2007, p. 98).

Nesta lógica da negação do corpo a educação formal da escola privilegiando a racionalidade, assim como a sociedade em geral, prima pela informação e pela opinião. Requer-se do estudante que ele consiga defender argumentos, defender sua opinião supostamente crítica, baseada na informação. Assim o sujeito moderno torna-se “um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e

supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (LARROSA, 2002, p. 22).

E assim, vai se anulando as possibilidades de experiências que edificam verdadeiramente. O excesso de opinião, o excesso de informação, a falta de tempo e a necessidade de produzir, contribuem para que se valorize índices de qualidade, trazendo para a educação o discurso da lógica empresarial (ENGUITA, 1994). A educação institucionalizada torna-se mais elemento de uma sociedade que estimula a superação do outro, que os diálogos e a dialética sejam substituídos pelo debate e pela erística, onde ter “razão”, opinião e informação é o mais importante.

Vivemos a experiência de uma cultura que, se de um lado acelera os mecanismos sociais e pedagógicos da concorrência e da competição, a ponto de aos poucos transformar a própria educação em uma espera ansiosa de um exame para acesso a uma universidade inimaginável, de outro lado transforma competidores em assistentes ou praticantes de tarefas uniformes e fáceis, dentro de um mundo onde todas as coisas são pré-construídas, todas as questões antecipadas e todas as dificuldades pré-solucionadas (BRANDÃO, 2002, p. 122)

O prazer é visto como algo a ser eliminado, como se fosse somente político. (ELLSWORTH, 2001) A esteira industrial que a escola acaba por se tornar vai aos poucos transformando o aprender em algo maçante, crendo no antagonismo entre divertir-se e aprender. Bertolt Brecht ao falar sobre a capacidade didática do teatro trata sobre esta dicotomia posta.

É voz corrente que existe uma diferença marcante entre aprender e divertir-se. É possível que aprender seja útil, mas só divertir-se é agradável. [...] O que podemos dizer é que a oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá de existir. A aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional, etc. é indubitavelmente penosa. Mas deve ter-se em conta em que circunstâncias e para que objetivo ela se processa. Trata-se, na realidade, de uma compra. (BRECHT, 1978, p. 48-49)

Esta é a principal crítica ao que foi chamado de escola tradicional, ao considerar a educação como mercadoria e o estudante como um pote vazio a ser preenchido, como se fosse vazio de experiência e, por conseguinte, não necessitasse ter outras experiências. Mas a experiência interfere no processo educativo, alterando trajetórias, criando e omitindo saberes, apesar de muitas vezes ser vista como contrária à educação, a esta educação das ideias, teórica e racionalista (THOMPSON, 2002).

A partir do fim do século XVIII e início do século XIX, como o advindo da Escola Nova, centrada nos saberes e experiências que o estudante possuía e queria possuir, são valorizados os aspectos lúdicos do teatro. Então, utiliza-se um dos elementos do teatro mais usados na educação até hoje: os jogos dramáticos e os jogos teatrais.

JOGOS DRAMÁTICOS E TEATRAIS NA EDUCAÇÃO

O movimento escola-novista se propunha a repensar os modelos da pedagogia que vinha sendo feita até então. Um dos pioneiros do pensamento deste movimento, John Dewey defendia que a aprendizagem acontecia pela experiência educativa, algo que alargava os conhecimentos. Assim a educação deveria ser o “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (WESTBROOK, 2010, p. 37).

Em consonância ao pensamento de Dewey, educadores como Caldwell Cook (um professor de inglês) passaram a utilizar os jogos para exemplificar, ilustrar ou proporcionar de forma mais interativa e lúdica de diversas disciplinas (HANSTED e GOHN, 2013). Foi graças a Escola Nova que o teatro escolar adquiriu espaço e a criatividade dos alunos passou a ser mais enfocada nessa época com objetivos e finalidades transformadoras. Os jogos teatrais buscavam a espontaneidade e os conhecimentos intuitivos.

Os jogos teatrais e dramáticos representam uma das mais férteis relações entre Teatro e Educação. As pesquisas que investigam a utilização destes jogos na educação formal e não-formal representam um extenso campo. Existem algumas distinções a serem realizadas nestes termos. O “jogo dramático”, conforme aponta Maria Pupo (2005), é um termo em português empregado para traduzir duas concepções: o “*dramatic play*” dos ingleses e o “*jeu dramatique*” francês.

Na concepção anglo-saxã de jogo dramático designa o faz-de-conta natural das crianças ou uma atuação coletiva, onde todos são atores. Para Peter Slade (1978), o principal representante desta vertente, mesmo que seja inerente ao ser humano, a dramatização pode ser organizada pelo professor. Nesta visão, o professor torna-se responsável pela condução de um estágio do simples “faz-de-conta” para uma apresentação mais evoluída.

Já na compreensão francesa, representada principalmente por Jean-Pierre Ryngaert (2009), o professor/coordenador apenas lança as propostas deixando maior liberdade do participante construir suas próprias experiências. Após, os jogos há um momento de avaliação, onde o coordenador suscita debates sobre o que foi proporcionado pelo jogo. Além do já citado Ryngaert (2009), temos algumas pesquisadoras representantes desta vertente no Brasil Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005), Olga Reverbel (1989a; 1989b) e, Maria Clara Machado e Marta (2001).

Esta metodologia dos jogos teatrais atravessou gerações, sendo expandida ainda mais por Viola Spolin (2010; 2008) que sistematizou diversos jogos e seus enfoques. Ao propor o uso de jogos teatrais em sala de aula, Spolin acreditava que as situações desafiadoras e as regras sugeridas pudessem exercitar a criatividade dos estudantes. Seu objetivo era mostrar “um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer.” (SPOLIN, 2010, p. 4)

O sistema proposto por Spolin em 1962 tornou-se referência para o ensino do fazer teatral, inspirando diversas outras práticas de Teatro e de Educação. Trabalha com a exposição, ou seja, neste tipo de jogo não existem só “atores”, mas também “espectadores”. Japiassu (2009) diferencia jogos teatrais e jogos dramáticos desta forma: “*Drama*” é um radical grego ligado a ação e está, portanto, relacionado ao gesto espontâneo ou a imitação; já Teatral vem do grego “*theatron*”, “lugar de onde se assiste”, portanto é imprescindível a existência de plateia.

Esta vertente tem no Brasil como principal referência a autora Ingrid Koudela (1984; 1991; 2005), seja como tradutora das obras de Spolin, de Brecht ou mesmo nas suas próprias publicações.

Outro teatrólogo que utilizou os jogos, mas desta vez fora da escola, foi Augusto Boal (1991; 1988). Inspirando-se na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2011), propôs o Teatro do Oprimido (BOAL, 1988) onde trazia as experiências vividas por pessoas comuns no intuito de ressignificar suas opressões, proporcionar novas perspectivas e até mesmo montar cenas e espetáculos. Mesmo que fora do ambiente escolar as atividades do Teatro do Oprimido tinha um foco educativo, com um grande olhar poético e político para as experiências da vida.

Neste mesmo sentido Bertolt Brecht, dramaturgo alemão, buscava educar fora da escola. Ele acreditava que “O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte.” (BRECHT, 1978, p. 50) Seguindo estas convicções realizou montagens de chamadas “peças didáticas” que não buscavam somente o entretenimento, mas também tirar o espectador de sua zona de conforto, de tocá-lo, de causar experiências. Aproveitando elementos clássicos do teatro e reformulando a montagem, tecia críticas sociais, políticas e estéticas com, o que foi chamado por Walter Benjamin (1987, p. 83) de, “ponto mais alto da técnica”.

E no que se refere a técnica, mesmo com todos os avanços da reprodutibilidade, Benjamin (1987) alegava que o Teatro poderia manter sua “aura”, sua única aparição, seu valor que não se repete, já que acontece num tempo e local específico. Restava ainda no Teatro o poder de levar a outros lugares e tempos, de maneira que deveria ser aproveitada no momento. Um poder que tirava a pessoa de si mesma, de seu lugar, e causava uma experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível notar a educação e o teatro compartilham momentos, lugares e elementos, estabelecendo uma relação construída historicamente. As emoções, ideias e saberes expressos pelo corpo, através do gesto e da voz, podem provocar experiências em quem ouve.

Nas primeiras sociedades da história humana, a religião e educação andavam lado a lado utilizando de encenação, gestual e da narração, coisas peculiares do fazer teatral. Nisto aguçavam o prazer, a emoção e a sensibilidade, mas também instruíam, transmitiam ensinamentos. Estava o teatro presente na educação do colonizador e na educação dos colonizados.

Quando a educação é delegada a escola, o teatro é apartado por um breve período, mas logo recuperado pelo seu extremo potencial. Potencial que deveria ser podado, controlado com rigor e sistematização, visando a exposição dos “fabulosos” resultados do ensino escolar.

Mas com os escola-novistas ganha um novo papel, no intuito de promover a espontaneidade e a criatividade. O jogo teatral passa a ser utilizado e reforça uma aliança entre o teatro e educação de maneira que perdura até hoje. E aí o teatro vem para ajudar a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

renovar e promover experiências para os estudantes, que mesmo carregando suas experiências também esperam viver outras.

Assim como a pedagogia, o teatro também aparece como uma força motriz política e social, quer seja nas vozes nas ruas com o teatro popular, quer seja no teatro didático de Brecht. E como político, também diverte e educa, evidenciando o valor das experiências dos oprimidos e dos que sempre foram relegados como “de baixo”.

O Teatro busca tocar, tirar de si, levar a outro lugar, tanto quem assiste quanto quem o faz. Na interpretação de um personagem, quando um ator traz para o corpo, corporifica, saberes e vivências de outrem. E na fruição, quando o espectador ativo se permite experimentar com todos os elementos, uma outra vida, outra história, que auxilia a pensar em sua própria. Experiências do “aqui e agora” que fazem repensar as experiências passadas e futuras.

Da mesma forma, a educação pode proporcionar saberes da experiência, que possibilitam ir além da simples opinião, supostamente crítica, ou da informação sobre o que se passa. O teatro na educação, seja escolar ou fora da escola, permite encontros e confrontos, permite que as pessoas atuem mais e melhor, na vida e nos palcos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: _____ **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALMEIDA, R. D. Educação Contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a aposta na escolha. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 34, p. 47-64, jna./jun. 2010.
- ARISTÓTELES. **Poética e Tópicos I, II, III e IV**. São Paulo: Hunter Books, 2013.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 197- 221 p. (Coleção Os Pensadores).
- BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5.. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da (org.). **Nunca fomos humanos: no rastro do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-77.

ENGUITA, M. F. O Discurso da Qualidade e Qualidade do Discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 93-110.

FERREIRA-SANTOS, M. **Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança**. Processos Artísticos, tempos e espaços. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2014.

FO, D. **Manual mínimo do ator**. 5. ed. São Paulo: Senac, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

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

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HANSTED, T. C.; GOHN, M. D. G. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, jan./abr. 2013.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, I. D. Pedagogia do teatro e teatro na educação. In: BRASIL, C. N. D. F. D. A.-E. D. **XV CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília: FUNARTE/FAEB, 2005.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACHADO, M. C.; ROSMAN, M. **100 jogos dramáticos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEIXOTO, F. **O que é Teatro**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

PUPPO, M. L. D. S. B. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042010>>. Acesso em: 26 ago 2019.

REVERBEL, O. G. **Um caminho do Teatro na Escola**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989a.

REVERBEL, O. G. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressões**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989b.

RYNGAERT, J.-P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac-Naify, 2009.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 61-82.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Perspectiva: São Paulo, 2008.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. Educação e Experiência. In: _____ **Os românticos: a Inglaterra na era vitoriana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Editora Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE RORAINÓPOLIS-RR: ENTRE O PLANEJADO E O EXECUTADO

Elizabete Almeida Santos ¹

RESUMO

O estudo tem por objetivo comparar o planejado no AEE e o executado na SRM aos alunos com DM em uma escola estadual de Rorainópolis-RR. O qual foi desenvolvido com abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica, com respaldo no método hermenêutico. Sendo que os dados foram coletados no Plano de AEE de cada aluno e respectivos Relatórios a partir da técnica documental, e, por meio de questionário aplicado às professoras que atuam na SRM. Os resultados apontaram divergências que reportam a uma reflexão quanto a efetiva finalidade desta política para a inclusão educacional. Foi observado que o plano de AEE é construído a partir do que preconiza a legislação, mais quando da sua execução são muitos os entraves, como: falta de materiais e recursos pedagógicos específicos, falta de parcerias para acompanhamento do aluno em outras áreas como da saúde e social; não integração entre os professores da SRM e da sala regular, e, pouca interação com a família dos alunos. Conclui-se que a proposta da SRM e do AEE sobretudo para o atendimento dos portadores de DM, na escola estudada, ainda está por se consolidar pois está aquém de uma política verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento especializado, deficiência múltipla, inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

O estudo concentra esforços teóricos e procedimentais com o objetivo de comparar entre o planejado e o executado no atendimento educacional especializado prestados aos alunos com deficiências múltiplas na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola estadual de Rorainópolis-RR.

Num primeiro momento cabe apresentar que a SRM é o espaço onde se efetiva a nova Política Inclusiva do Brasil, compreendendo um espaço onde são assistidos em contra turnos Pessoas com Deficiências (PcD) com a finalidade de subsidiar por meio de estratégias pedagógicas o processo de inclusão dos mesmos em salas de aulas regulares. É neste ambiente escolar que os profissionais habilitados para tal planejam o atendimento educacional para cada aluno em particular.

¹ Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai (UEP), Professora da rede pública estadual de Roraima, elizabete_almeida@hotmail.com;

Assim, a SRM é organizada com “[...] materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (ALVES, 2006, p. 14). A escola deve “[...] articular junto à gestão da sua rede de ensino, as condições necessárias para implementação das SRM, bem como a definição de procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis.

Vale lembrar que a proposta do governo federal abrange a previsão de equipamentos e recursos pedagógicos específicos dependendo do tipo de SRM, ou seja, a sala dispõe de recursos tecnológicos adaptados que são utilizados pelos responsáveis da sala em prol do desenvolvimento dos PcD, com o intuito de estimular suas habilidades para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem regular, respeitando as limitações e o desenvolvimento cognitivo de cada um.

Vale lembrar, como aponta Cavalcante (2011, p. 39) que são desenvolvidas atividades diferenciadas da sala de aula regular. “Essas atividades não são substitutivas, tampouco são repetições de conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula ou reforço escolar.

Estas salas, segundo Alves (2006, p. 16) são organizadas para atender três grupos de alunos: “com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos”; e que evidencie altas habilidades/superdotados. Já Pasion (2014, p. 214) afirmam que o programa “[...] é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação e foi criado na intenção de promover ensino com qualidade [...]” para estes alunos.

Complementa Carleto (2013, p. 146) que “as SRM do Tipo I são para atendimento dos alunos que apresentam deficiências e condutas típicas. Já as salas do Tipo II são iguais às do Tipo I, mas acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos”. Esta última com recursos técnicos para atendimento aos alunos com deficiência visual.

Já Medeiros (2016, p. 5) informa que “a escolha do tipo de sala que será implantada em cada escola é definida pelo MEC e baseada nos relatórios enviados pela escola, de acordo com a necessidade dos alunos e o tipo de deficiência que eles possuem”. Isto porque existe uma preocupação em atender as necessidades dos alunos matriculados na escola, podendo inclusive atender alunos de outras escolas próximas. E, explica que fica sob a responsabilidade do MEC a destinação dos equipamentos e da capacitação dos professores, e, aos gestores dos municípios a responsabilidade de instalações, estrutura física e condições de trabalho para atuação dos professores.

Cabe destacar o evidenciado por Alves (2006, p. 14) quanto a responsabilidade da escola: “[...] deve articular junto à gestão da sua rede de ensino, as condições necessárias para

a implementação das salas de recursos multifuncionais, bem como a definição de procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis”. Percebe-se que para a organização e funcionamento da SRM existe a orientação de que a escola tome suas decisões pautadas no interesse da coletividade e a partir das deliberações com a comunidade escolar, sobretudo dos pais.

Ocupa estas salas professores com “[...] curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”, Alves (2006, p. 17). É óbvio que os professores precisam ser capacitados para atuação desta realidade pedagógica, pois carrega a incumbência de contribuir para o desenvolvimento deste aluno, de maneira que este se insira no ensino regular, amenizando os impasses frente as suas limitações pela condição especial.

Instituída a política inclusiva, normatizada e regulamentada em leis e decretos, passa-se a sua efetivação por meio de implantação das escolas, onde o Governo emite Notas Técnicas orientativas para institucionalização, neste caso, das SRM, a saber a de nº 11/2010 - SEESP/GAB. Segundo esta nota:

[...] compete à escola prever no PPP-Projeto Político Pedagógico a oferta do AEE com recursos, equipamentos específicos, acessibilidade e professor especializado, bem como respeitar a flexibilização da organização do AEE; matricular alunos da escola e de outras se houver demanda e informar no Censo Escolar MEC/INEP; efetivar articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns; estabelecer redes de apoio e colaboração; e, integrar com outros serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros, para o atendimento ao aluno (BRASIL, 2008c).

Carleto (2013, p. 149) reforça que para haver a consolidação da educação inclusiva “[...] é necessária uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam às diferenças dos alunos”. Por meio de uma abordagem “[...] que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção de todos”. Logo, o processo envolve um repensar de todos os envolvidos, que seja uma constante reflexões que venham contribuir para a formação de cidadão que se auto conheçam e se perceba com habilidades.

Neste sentido, vale ressaltar o discorrido na Nota Técnica nº 11/2010 - SEESP/GAB, quanto a todos os dispositivos legais sobre a obrigação do poder público aos alunos da educação especial em garantir: “[...] o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos” (BRASIL, 2008c). Portanto, observa-se nesta nova política que nasce a grande possibilidade do respeito a todo cidadão e a garantia de educação escolar com apoio nas SRM que funcionam

em espaços onde se apresentam diversidade de atividades e recursos especializados para o AEE.

Salomão (2013, p. 15) apresenta que a organização das SRM com a disponibilização de múltiplos recursos materiais e profissional especializado “[...] constitui-se numa forte ação do governo para o desenvolvimento inclusivo da escola no contexto atual das políticas públicas para a educação”.

Por outro lado, ainda cabe destacar a reflexão de Pertile (2014, p. 16) o qual afirma que esta política “[...] pode apresentar espaço para estabelecermos a tensão, que advém da correlação de forças, no sentido de ampliar as possibilidades educacionais das pessoas com deficiência juntamente com a ampliação das próprias políticas”.

O que contribui para afirmativa que toda e qualquer política deve ser implantada e desenvolvida no contexto onde se aplica, na busca de adequar a realidade e aos anseios da sociedade, não se limitando apenas à sua implantação para atendimento do imposto por vias regimentais. Assim a educação inclusiva passa a ser uma responsabilidade social, onde todos devem atuar de maneira a atingir sua consolidação e promover com responsabilidade a inclusão, sem danos aos alunos.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabe em primeiro plano conceituá-lo: “[...] um serviço disponibilizado pela escola para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento” (ALVES, 2006, p. 15).

Este atendimento aos deficientes já era previsto deste a promulgação da Constituição Federal da República (1988), quando define que: “O dever do estado com a educação será efetivamente mediante a garantia de: III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, 1988, art.208, III).

Tornando esta garantia legal exequível e aplicável no contexto brasileiro, tem-se o Decreto n.º 7.611/2011 - Presidência da República, delibera que a oferta obrigatória do AEE: “[...] 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, 2001, § 2.º do art. 2.º).

Este Decreto define AEE como um tipo de serviço de apoio educacional instituído pelo governo federal. O qual ganhou dentro da política educacional e no contexto escolar em todo país grande ênfase, sendo implantada em muitas escolas com vistas a efetivar a política de atendimento e proceder a estratégia de inclusão educacional. “Esse atendimento é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos estudantes com

deficiência nas escolas regulares. Embora seja a oferta obrigatória, participar do AEE é uma decisão da família” (FONSECA, 2015, p. 25).

Como apontado pelo autor, este atendimento veio não só para cumprir o determinado pela lei maior brasileira, mas também a expressão da possibilidade de atender aos alunos deficientes de maneira a oportunizar seu acesso ao ensino regular de maneira prazerosa e com possibilidades de acompanhamento do ensino regular por meio da inclusão educacional.

Dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pontua-se que as atividades desenvolvidas no AEE não substituem as da sala regular e sim “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15).

Para cumprir esta função existe toda uma estrutura equipada com recursos materiais utilizados extracurriculares, que são utilizados no AEE visando minimizar as dificuldades e limitações funcionais e de acessibilidade às aprendizagens (BRASIL, 2008). Assim, o conjunto de métodos e técnicas em conjunto “[...] operam para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento desse alunado” (BRASIL, MEC, 2001, p. 23).

Este atendimento segundo Oliveira (2013, p. 31) prevê a elaboração de um Plano individualizado para cada aluno “[...] que retrata as condições do aluno para acessar os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender”.

O Plano apresentado por Oliveira (2013) tem importante papel para o registro de todo o planejamento que norteará o atendimento do aluno, sendo que engloba ou procura englobar todo contexto que envolve a inclusão educacional, valorizando inclusive o papel da família no processo e os papéis dos professores que atuam diretamente no processo ensino aprendizagem e acolhimento no atendimento especializado.

E é neste contexto que o estudo foi desenvolvido, com abordagem qualitativa descritiva, respaldada na relevância de trazer para o campo científico os resultados encontrados em SRM já implantadas em escolas estaduais como no caso em tela. Sendo este artigo mais uma produção parcial da pesquisa intitulada “Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Uma metodologia Inclusiva para alunos com Deficiências Múltiplas no Ensino Fundamental” desenvolvida no município de Rorainópolis – RR.

Acredita-se que toda política educacional precisa ser avaliada e acompanhada principalmente pela comunidade escolar. Uma vez que os resultados permitem um repensar quanto a sua aplicabilidade nos espaços escolares e seus efeitos no processo inclusivo.

METODOLOGIA

Este estudo se apoia no método hermenêutico, e, foi desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa dentro de seu cenário natural, na busca de compreender e interpretar os significados atribuídos pelas pessoas (VERGARA, 2004). E pesquisa descritiva que, segundo Martins Júnior (2008) visa descobrir situações presentes procurando interpretá-los e avaliá-los com o objetivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões. Com respaldo na pesquisa bibliográfica por meio de matérias publicadas em revistas, livros, teses e artigos pertinentes ao assunto (SILVA, 2015).

Foi aplicada para coleta de dados a técnica documental com a extração de dados dos Planos AEE de cada um dos dois (2) alunos com deficiência múltipla e seus respectivos Relatórios, e a técnica do questionário aplicado às duas (2) professoras que atuam na SRM e atendem aos alunos com Deficiência Múltipla. E, para análise dos resultados coletados a técnica de análise de dados defendida por Bardin (2009) como uma técnica que se volta para uma análise objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados foram organizados seguindo os indicadores, seguido da análise documental e análise de conteúdo, e, discutidos por meio da triangulação com análise hermenêutica.

Ocupou-se em primeiro momento em apresentar um comparativo entre o planejado (PAEE) para cada aluno e o afirmado pelas professoras (Figura 01 e 02) respeitando os indicadores propostos na pesquisa. E, em segundo plano uma análise quanto a correspondência do PAEE e do Relatório bimestral dos alunos com DM, e do relato da professora (Figura 03) em consonância ou não com o previsto em lei sobre o desenvolvimento inclusivo, visando assegurar o acesso, a participação, o ensino e a aprendizagem dos alunos em salas regulares em igualdade de condições, como aponta normativas do MEC (BRASIL, 2008c).

E, por fim uma reflexão a partir das três fontes de dados, com respaldo nas determinações legais outras fontes bibliográficas quanto a construção do plano de acordo com a DM, ao desenvolvimento do plano e outras situações relevantes no processo de inclusão educacional. Assim, a Figura 01 apresenta um quadro comparativo entre o PAEE e o relato da professora quanto aluno A o qual está matriculado no 7º ano do ensino regular.

Figura 01. Quadro comparativo entre o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o relatado pelas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais do aluno “A” – 7º ano com deficiência múltipla.

INDICADORES	PAEE – ALUNO A	PROFESSORA SRM – ALUNO A
SRM	Sala de apoio para melhorar desempenho na sala de aula comum	Atendidos no mesmo turno que estudam, pois moram em vicinais
AEE	Desenvolve atividades	Plano individual, observado potencialidades e dificuldades
Serviços recursos pedagógicos	Jogos pedagógicos, alfabeto móvel, jogos educativos digitais, material dourado, dinheirinho sem valor, palitos coloridos, calendário, impressora, computador com internet, livros de literatura e didático, jornais revistas, livros para recorte, imagens de animais, figuras sequenciadas ou não.	Acessível na medida do possível; Recursos: computador, <i>notebook</i> , jogos concretos.
Tecnologia Assistiva	Jogos educativos digitais, impressora.	Com pouca frequência por falta de materiais
Articulação Professores	Professor da sala de aula, Equipe Pedagógica.	É necessário estreitar relações em prol da inclusão dos alunos
Funcionalidade Aplicabilidade Recursos	Leitura de imagens e incentivo a linguagem oral, expressões corporais, faciais e mímicas; Utilização de diversos recursos; Atividades interessantes e adaptas ao nível de aprendizagem e maturidade.	Professores AEE orientam professores da sala regular e disponibilizam materiais
Parcerias intersetoriais	Fonoaudiólogo/estimular linguagem	Professor de inclusão; Transporte e monitor;
Articulação família	Família presente	Famílias participativas, providenciaram materiais
Resultados na inclusão	Espera-se que o discente se desenvolva e melhore seu desempenho na sala regular	Em alguns casos

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em relação ao aluno A, como observado na Figura 01, entre o planejamento feito no início do ano letivo e o que está sendo realizado na SRM, segundo a informação da professora, apenas alguns recursos são utilizados, por não ter todos os recursos necessários para ser trabalhado com os alunos DM.

Aqui, já se evidencia um ponto preocupante em relação ao descrito por Bosco (2010) no Manual de Deficiência Múltipla, pois o mesmo afirma que a situação de deficiência, neste caso DM, deve ser antes de qualquer coisa identificado para a “elaboração de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas para que sejam alcançados resultados positivos ao longo do processo de inclusão”. Neste sentido, não se evidenciou em nenhum documento ou relato a presença de laudo médico.

Referida professora informa que os recursos são usados na medida do possível, restando a preocupação em investigar quais são as limitações para que o AEE seja desenvolvido com excelência. Respaldados em Bosco (2010) reafirma-se que este atendimento deve ser organizado, estruturado com previsão dos recursos a serem utilizados com as deficiências Múltiplas.

No PAEE é mostrado que as atividades serão desenvolvidas, porém a professora ao se referir ao mesmo, apenas informa que foi realizado individualmente, conforme as necessidades de cada aluno com deficiência não elencando nenhuma atividade. E, outra, nem o plano e nem no relatório da professora ficou claro as atividades específicas para PcD com DM.

Em relação à SRM esta deve ser, conforme a lei o espaço em período alternado para atendimento dos alunos. Vale destacar a divergência de informação quanto a este espaço, pois no PAEE está claro que será ocupado para o atendimento do Aluno A, porém é relatado pela professora que o atendimento ocorre no período de aula na SRM, pois o aluno mora em uma vicinal.

Esta divergência demonstra que a metodologia da SRM não vem surtindo seu efeito inclusivo, pois se o aluno não tem acesso a sala regular, não há como falar em inclusão escolar. Assim, fica comprometido a análise em relação ao indicador Funcionalidade e Aplicabilidade dos Recursos, pois se o aluno não frequenta a sala de aula regular, subentende-se que não há articulação entre professores, tão pouco a utilização dos recursos neste ambiente. Estando inclusive divergente da afirmativa da professora.

Quanto as parcerias, no PAEE a professora chega a programar o atendimento de fonoaudiólogo para o aluno, mas em nenhum outro momento se comprovou este atendimento. Ficando relatado pela professora apenas o acompanhamento de professor auxiliar e monitor para transporte adaptado.

A família é citada no plano que é uma família presente é esta em lei que é obrigação da escola articular, orientar, ensinar a família, nas atividades escolar desses alunos, ficando isto comprovado com a fala da professora. Isto é muito importante no processo de inclusão, pois, como explica Silva (2015) a ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando.

Na elaboração do plano anual construído para o atendimento deste aluno ficou programado as Tecnologia Assistiva onde é citado Jogos Educativos digitais que serão usados em suas atividades, mas a professor relata que as mesmas são utilizadas com pouca frequência, pois falta alguns materiais. A exemplo dos estudos realizados no Brasil como o de Carleto (2013) fica demonstrado que nem sempre as escolas dispõem de recursos ou ainda por vezes não tem profissional habilitado para a utilização das tecnologias.

A articulação com professora SRM e sala comum é um planejamento primordial para o melhor trabalho das professoras e ao aprendizado do aluno DM. Essa articulação está no plano onde fala que não só com professora da Sala Comum, mas também com a Equipe Pedagógica.

Porém, a professora SRM ressalta que apesar de ser necessário, fala que precisar ter um melhor estreitamento com esses profissionais para que aconteça um melhor resultado no aprendizado dos alunos portadores de DM. Acredita-se que para haver uma verdadeira articulação antes de qualquer coisa deverá acontecer a formação dos professores como orienta Borges, Oliveira e Pereira (2013), pois o primeiro processo de comprometimento ocorre a partir

do conhecimento e reconhecimento da política educacional inclusiva e suas propostas.

Em linhas gerais, quando comparado a PAEE e o afirmado pela professora do aluno A em relação aos indicadores deixam claro que o plano não é desenvolvido como previsto, ao que se percebe pelos resultados isto se atribui as limitações dos recursos e equipamentos. Cabe ressaltar que não fora evidenciado nem no plano e nem no relato da professora atividades específicas para DM, como aponta Bosco (2010). Por fim, quando a professora planejou o atendimento esperava que houvesse o desenvolvimento do aluno, porém em seu relato já não tem firmeza, deixando uma mescla de dúvida quando afirma que em alguns casos há resultados de inclusão.

E, assim se segue em relação ao aluno B, do 9º ano com DM, e atendido por outra professora (Figura 02). Mas ao que se percebe são recorrentes os problemas quanto aos serviços e recursos pedagógicos.

Figura 02. Quadro comparativo entre o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o relatado pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais do aluno “B” – 9º ano com deficiência múltipla.

INDICADORES	PAEE – ALUNO B	PROFESSORA SRM – ALUNO B
SRM	Apoio para melhorar seu desempenho na sala de aula comum	Atendimento individual; 2 a 3 vezes por semana.
AEE	Discente desenvolva suas ações no AEE.	Construção após estudo de caso; Execução na SRM; Avaliação contínua;
Serviços recursos pedagógicos	Jogos pedagógicos produzidos e adquiridos, alfabeto móvel, jogos educativos digitais, material dourado, dinheirinho sem valor, palitos coloridos, calendário, impressora, computador com internet, livros de literatura e didático, jornais revistas, livros para recorte, imagens de animais, figuras sequenciadas ou não.	Computador, notebook, lupas, tesouras, etc
Tecnologia Assistiva	Jogos educativos digitais, impressora.	Recursos adaptados, lupas, alfabeto em libras, tesoura, lápis para alunos com dificuldades motoras, lupa eletrônica.
Articulação Professores	Professor da sala de aula, Professor de Educação Física, Gestor da escola, Equipe Pedagógica, Colega de turma.	Precisamos melhorar esta questão, pois nem todos se conhecem; Utilizam os recursos pedagógicos disponíveis.
Funcionalidade Aplicabilidade Recursos	Leitura de imagens e incentivo a linguagem oral, expressões corporais, faciais e mímicas; Utilização de diversos recursos; Atividades interessantes e adaptas ao nível de aprendizagem e maturidade.	Alguns recursos não funcionando.
Parcerias intersetoriais	Precisa de fonoaudiólogo/estimular linguagem Buscando parceria com a secretaria de saúde. Acompanhamento periódico no Hospital Santo Antônio em Boa Vista	CAPS com atendimento psicológico, atividades recreativas; Associação de deficientes de Rorainópolis.
Articulação família	A escola e família está buscando parceria com a secretaria de saúde. Sempre acompanhado da mãe.	Família informadas, presentes na escola, sugerem e trazem materiais.
Resultados inclusão educacional	Espera-se que o discente se desenvolva e melhore seu desempenho na sala regular	Em alguns casos sim, depende do grau de deficiência, do apoio da família e das estratégias e recursos aplicados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Para o aluno B a SRM tem maior funcionalidade para o AEE deste aluno, pois o mesmo é atendido mais vezes por semana, a professora demonstra que utiliza os recursos previstos no

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

plano, porém com pouca funcionalidade pois nem todos estão funcionando. Agora, como pensar numa metodologia diferenciada como proposto pelo MEC (2008) quando não há recursos para atender as necessidades específicas de cada aluno no processo escolar. Visto que esta metodologia tem como diferencial exatamente a utilização de suportes técnicos e materiais voltados para o desenvolvimento de habilidades dos alunos para compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula regular.

Essas parcerias previstas pelo MEC (2008) tem o objetivo de melhorar atendimento aos alunos com DM. No plano são citados os profissionais que trabalham para estimular a linguagem, secretaria de saúde e o Hospital São Antônio na capital do estado de Roraima. Já no relato da professora, a mesma esclarece que o aluno é atendido pelo CAPS e a associação de Deficiente de Rorainópolis, onde recebem mais recursos. Fato é que para este aluno, há maiores possibilidades de inclusão pois tem articulação intersetorial.

No plano construído para ser trabalhado durante o ano letivo a família é citada como parceira e a mãe sempre acompanha o filho, isso é importante para o processo de inclusão. Essa articulação família e escola também está prevista em lei a qual versa que: é obrigação da escola articular, orientar, ensinar a família, nas atividades escolares desses alunos (BRASIL, 2008).

A professora SRM na elaboração do plano anual retrata que além da articulação com os professores da sala comum acontece um planejamento com os professores Ed. Física, Equipe Pedagógica e Gestor da Escola e essa relação é primordial para o melhor trabalho das professoras e aprendizado do aluno DM. Essa articulação está no plano onde fala que não só com professora da Sala Comum, mas também com a Equipe Pedagógica. Porém a professora SRM esclarece que apesar de haver esse planejamento ainda é necessário melhor o relacionamento com esses profissionais para que aconteça um melhor resultado no aprendizado dos alunos portadores de DM.

Conforme o que já foi pesquisado foi verificado que ainda falta melhorar, mas o planejamento e sua execução, devido quem sabe a alguns entraves por falta de recursos na maioria das vezes não há como realizar o plano conforme planejado.

Após relatar a realidade vivenciada entre o planejado e o afirmado pela professora dos alunos A e B fica claro que o serviço de atendimento para a inclusão educacional na escola estudada requer uma reorganização e maior acompanhamento dos gestores, isto porque, ao que se observou será preciso investir em novos recursos, em cursos de capacitação, articulação intersetorial sobretudo com a saúde pública, e ainda em supervisão quanto ao efetivo desenvolvimento da metodologia da SRM que apresentou fragilidades.

Foi organizado na Figura 03 um quadro síntese entre os PAEE dos alunos A e B, dos

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

respectivos relatórios bimestrais e dos relatos das respectivas professoras, o que deixa transparecer algumas divergências que precisam ser resolvidas.

Figura 03. Quadro síntese comparativa entre PAEE x Relatório Aluno x Relato Professora SRM.

INDICADOR	PLANO DE AEE				RELATO PROFA.				RELATÓRIO ALUNOS			
	PRESENÇA				PRESENÇA				PRESENÇA			
	Aluno A		Aluno B		Aluno A		Aluno B		Aluno A		Aluno B	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Serviços recursos pedagógicos	■		■		■		■		■		■	
AEE	■		■		■		■		■		■	
SRM	■		■		■		■		■		■	
Funcionalidade/ Aplicabilidade/ Recursos	■		■		■		■		■	■	■	■
Parcerias intersetoriais	■		■		■		■		■	■	■	■
Articulação família	■		■		■		■		■	■	■	■
Tecnologia Assistiva	■		■		■		■		■	■	■	■
Articulação Professores	■		■		■		■		■	■	■	■
Resultados inclusão educacional	■		■		■		■		■	■	■	■

Legenda: P – presença; S – sim; N – não. ■ sim ■ sim com ressalvas ■ não

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quando comparados o PAEE, o Relatório bimestral do aluno e o Relato da professora (Figura 03) foi possível visualizar pontos destoantes que acabam por comprometer o processo de inclusão educacional.

Os planos AEE estão devidamente construídos ao previsto na metodologia da SRM que com respaldo em Silva (2015) diz respeito ao acolhimento de qualquer PcD com vistas garantir-lhe a educação inclusiva prevista em lei. Apenas se acentua que nos dois planos dos alunos A e B não se evidenciou registro quanto ao respaldo em laudo médico como parâmetro para a classificação da deficiência e assim planejar a partir das necessidades específicas dos PcD com DM, como orienta Bosco (2010) no manual do MEC.

Tomando como ponto de partida a afirmação de Alves (2006) a educação inclusiva tem o papel principal de levar o PcD a realizar-se na classe regular de ensino. Nesse sentido o papel da SRM é exatamente compensar eventuais déficits de aprendizagem e de conhecimento de não aprender (SIMOES et al 2017) e não meramente um espaço de acolhimento temporário com atividades rotineiras e desconectadas das respectivas deficiências. Pois, ao que se denotou em um dos casos o aluno apenas é atendido na SRM e nada mais, já em outro embora seja atendido não se tem registros histórico por meio de relatórios que possam ser avaliadas as evoluções no desenvolvimento educacional.

Em relação aos relatórios dos alunos A e B produzidos a cada bimestre, o mesmo se mostra um documento superficial, construído em formato de quadro, com colunas referentes apenas ao nome do aluno, equipamentos, tem no professor e evidências.

Para Medeiros (2015) nos relatórios devem estar detalhados as necessidades dos alunos em relação ao tipo de deficiência. O que para Rodrigues (2014) deve ser construído entre os

professores SRM e Sala Regular numa ação conjunta, inclusiva com a possibilidade de um replanejamento do AEE caso necessário.

Estas orientações não foram comprovadas quando da análise documental, o que indica a necessidade de revisão quanto a construção desses relatórios para que ao mesmo venham a contribuir a partir da avaliação histórica do aluno a cada bimestre com a melhor metodologia a ser aplicada para o avanço da aprendizagem como explica Silva e Fumes (2015).

Ao comparar os relatórios das respectivas professoras dos alunos A e B denota-se que nas afirmativas da professora do aluno A todas foram “sim”, porém com ressalva em sete indicadores. Fica claro que a metodologia neste caso está comprometida pois o aluno, segundo a professora, não frequenta a sala de aula regular, então não se configura a aplicabilidade da Política Educacional Inclusiva (2017).

Isto porque o aluno mora em uma via rural e tem acesso a escola apenas no horário regular de aula, não frequentando o contra turno e assim permanece apenas no SRM. Situações como esta e outras relacionadas ao perfil profissional, ausência ou falta de recursos, dentre outras, são acentuadas por Pletsch (2014) como desafios para a escola inclusiva.

Para o aluno B há uma presença positiva e relação aos indicadores, ficando apenas em relação a articulação dos professores e, por conseguinte atoa funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala regular sob a articulação do professor do SRM.

Os resultados encontrados a partir da análise documental e dos dados registrados pelas professoras da SRM quando confrontados com outros estudos no âmbito brasileiro não diferem em sua essência. Criar e implantar uma política pública como esta de educação inclusiva corresponde a um universo de situações diversas, currículo inovador e novo perfil do professor. Como afirma Borges, Oliveira e Pereira (2013) representa um marco social, fruto de enorme conquista do povo brasileiro. Ao pensar em efetivar esta política em toda sua essência, implica em defrontar com desafios e possibilidades tratadas por Pletsch (2014) como algo ao longo do aprendizado do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar o Plano de Atendimento Educacional Especializado de cada aluno com os relatórios e falas das professoras ficou evidente divergências quanto a metodologia proposta e aplicada no contexto da escola estudada para alunos com deficiências múltiplas.

Os resultados encontrados demonstram que quase sempre o que se planeja não é executado, em decorrência de muitos fatores que comprometem a educação inclusiva efetiva.

Respalda-se em Pasion et al. (2014) para acentuar que muitos estudos são produzidos sobre educação inclusiva, que acabam por produzir resultados que levam a uma incessante busca de mudanças. Esta realidade não foi diferente, o que leva pesquisadores como Carleto et al. (2013) questionar se trata de inclusão ou exclusão escolar; reforçando que é veemente necessário ampliar os estudos quanto a metodologia da SRM e AEE, pois ainda não se mostraram consolidadas para a garantia dos resultados satisfatórios para a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BORGES, A. C. et al. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

BOSCO, I. C. M. **Surdo cegueira e deficiência múltipla**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tp/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CARLETO, E. A.; et al. Sala de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão escolar? **Revista História e Diversidade**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicao2013/eliana_aparecida_carleto,_sala_de_recursos_multifuncionais.pdf>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza:**

UFC, 2011.

FONSECA, J. G. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no ensino médio público do Distrito Federal.** 2015. Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2015.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** Petrópolis: Vozes, 2008;

MEDEIROS, S.A. **Contribuições da sala de recursos multifuncional para o processo inclusivo.** In: CINTEDI, 2., 2016. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID2037_31082016114339.pdf>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

OLIVEIRA, O. M. R. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. **Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/949/366>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

PERTILE, E. B. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.** Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.

RODRIGUES, I. E. **Salas de recursos multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional.** Revista Cocar. Belém, v. 8, n.15, p. 41-47, jan.-jul. 2014. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/333/308>>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

SALOMÃO, B. R. L. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico - um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Educação - UnB, Brasília, 2013.

SILVA, A. M. R.; FUMES, N. L. F. **Avaliação das necessidades educacionais do (a) aluno (a) das salas de recursos multifuncionais das escolas estadual de**

Maceió/Alagoas. c2015. Disponível em: <www.seer.ufal.br/index.php/aei/article/download/2128/1609>. Acessado em: 01 de agosto 2019.

SIMÕES, S. H. S.; SOUSA, T. S; FOLHA, D. R. S. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: contribuições da terapia ocupacional para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Em Belém (PA)**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, ano 1, n. 01, jan./abr. 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESTUDO DE CASO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA E.M. PROF.^a LUCIA MARIA S ROCHA

Paola Martins Bagueira Pinto Bandeira¹

Carla Rodrigues Silva²

Suzete Araújo Oliveira Gomes³

Resumo:

O presente artigo pretende definir a proposta da Sala de Recursos Multifuncionais, seus objetivos, recursos e finalidades. Em seguida propõe a análise crítica do conceito de TEA (transtorno do Espectro Autista), e dando sequência traz um estudo de caso, com discente com quadro de TEA atendido na Sala de Recursos Multifuncionais. A sala de Recursos torna concreto o objetivo da política nacional de Educação Especial e Inclusiva, na qual são oferecidos meios e recursos que estão à disposição dos alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua natureza é fundamentalmente pedagógica. É um espaço dotado de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educativas especiais dos alunos da escola que apresentem dificuldades acentuadas em relação a aprendizagem. Nesta perspectiva a Sala de Recursos prevê estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico, favorecendo a construção de conhecimentos \ atividades de complementação\ suplementação curricular. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) também citado no estudo de caso, tem como premissa ações educacionais específicas que contemplem as especificidades do discente em questão. A idade do aluno investigado é de 9 anos completos. A metodologia utilizada é o estudo de caso e os dados coletados foram analisados numa abordagem quali-quantitativa. O resultado do trabalho descreve os objetivos alcançados pelo discente em questão, bem como as habilidades e competências desenvolvidas. A investigação abrange a área de estudo da educação especial e inclusiva, e o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Palavras chave: Sala de Recursos – Atendimento Educacional Especializado – Transtorno do Espectro Autista – Planejamento Educacional Individualizado

ABSTRACT

This article aims to define the Multifunctional Resource Room's proposal, its objectives, resources and purposes. It then proposes a critical analysis of the concept of ASD (Autistic Spectrum Disorder), and following up brings a case study, with students with ASD attended at the Multifunctional Resource Room. The Resource room makes concrete the objective of the national policy of Special and Inclusive Education, in which means and resources that are available to students for Specialized Educational Assistance (AEE) are offered. Its nature is fundamentally pedagogical. It is a space endowed with materials, equipment and teaching resources suitable to the special educational needs of school students who present marked difficulties in relation to learning. In this perspective the Resource Room foresees

¹ Mestranda do Curso Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense- RJ, paola.bandeira@yahoo.com.br

² Mestranda do Curso Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, carlarodriguesrj60@gmail.com

³ Professora Orientadora: Docente do Curso Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – RJ, suzetearaujo@id.uff.br

learning strategies centered on a new pedagogical practice, favoring the construction of knowledge \ complementation activities \ curricular supplementation. Individualized Educational Planning (PEI) also cited in the case study, has as premise specific educational actions that address the specificities of the student in question.

Keywords: Resource Room, Specialized Educational Care, Autistic Spectrum Disorder, Individualized Educational Planning

INTRODUÇÃO

De acordo com Sartoretto;Sartoretto (2010), a Sala de Recursos é lócus privilegiado do Atendimento Educacional Especializado, tornando palpáveis e concretos, em nível de escola, os objetivos da Política Nacional de Educação Especial, seja pelo conjunto de meios e recursos que nela são colocados à disposição do aluno com deficiências, seja sobretudo, pelo fato de que é na escola comum que a sala de recursos multifuncionais deve funcionar.(Sartoretto;Sartoretto,2010).

Sendo assim, a Sala de Recursos Multifuncionais não tem como objetivo ser uma aula de reforço para os alunos com diferentes especificidades, e sim, mais uma possibilidade de o aluno desenvolver suas potencialidades.

O Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal Professora Lucia Maria Silveira da Rocha, localizada no bairro de Jurujuba, Niterói, Rio de Janeiro, é desenvolvido por 02 professoras com especialização na Área de Educação Especial, cada uma em seu respectivo turno: manhã e tarde.

O projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar tem em sua proposta o aluno como protagonista do processo educativo. A integração ao ambiente escolar com direitos e deveres, fazendo com que o aluno sintá- se envolvido e útil, o que contribuirá para a formação do ser social, formando indivíduos críticos e transformadores, colaborando para o desenvolvimento intelectual, social e moral.

Discriminamos abaixo, em quadro, o total de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da referida Unidade Escolar.

Levantamento Quantitativo\ Sala de Recursos – E.M. Profª. Lucia Maria Silveira Rocha

Número total de Alunos matriculados regularmente na escola:	Número de alunos com Deficiência (manhã e tarde)	Percentual de Alunos com Deficiência:
343	14	4,08 %
Diagnóstico		
Laudo\ Quadro	Número de Alunos	
Transtorno do Espectro Autista	06	

Deficiência Auditiva	01
Deficiência Intelectual	04
Microcefalia\ Tetraplegia	01
Síndrome de West	01
Encefalopatia\ Epilepsia	01
Total de atendimentos\Período de março e abril de 2019	
144	
Número de Professores no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais	
02	
Número de Reuniões de Pais realizadas no Período de Março e abril de 2019	
06	

Dados coletados pelas autoras até o dia 18\04\2019.

O funcionamento da Sala de Recursos perpassa por diferentes objetivos, são eles:

Objetivos gerais do atendimento

- Ajudar o aluno no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social;
- Incentivar o desenvolvimento da autonomia;
- Construir competências adequadas que facilitem o processo de aprendizagem, de interação social, limite, oralidade/comunicação.

Objetivos específicos

- Desenvolver a capacidade de interação com os colegas de classe e professores;
- Estimular a parte sensorial do aluno;
- Desenvolver o conhecimento corporal;
- Estabelecer a rotina na sala de recursos multifuncionais;
- Estimular a memória por meio de jogos de memória, quebra-cabeça e encaixe;
- Estimular a comunicação oral;
- Estimular o autoconhecimento;
- Incentivar a criatividade;
- Desenvolver a coordenação motora ampla e fina, percepção espacial, corporal.

Referencial teórico

As atividades nesta sala devem ocorrer em horário diferente ao turno do ensino regular, para alunos com quadros de deficiência (auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla) ou de condutas típicas (síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos) matriculados em escola comuns, em qualquer dos níveis de ensino, considerando-se que na sala deve haver equipamentos e recursos pedagógicos às necessidades especiais.

Justificativa:

Fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Caracterização da escola objeto da pesquisa:

A Escola Municipal Lúcia Maria Silveira da Rocha, completou 14 anos, possui um amplo espaço físico, abaixo descrito e sua avaliação no Índice de Desenvolvimento da Escola Básica, é 5,6 cuja meta do Plano de Desenvolvimento da Escola é atingir um IDEB igual a 6,0 até 2021.

- 10 salas de aulas, 49 funcionários, Sala de professores
- Laboratório de informática, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Cozinha, Sala de leitura, Parque infantil, Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil, Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, Refeitório, Pátio coberto, Pátio descoberto.

Caracterização do bairro:

Situado a Leste da entrada da Baía de Guanabara, o bairro de Jurujuba é uma península cercada pelas águas oceânicas e da própria baía, limitando-se por terra com Charitas, próximo ao cruzamento entre Avenida Carlos Ermelindo Marins e o caminho para o

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Forte Imbuí; e com Piratininga, pela linha de cumeada do Morro do Ourives. As atividades pesqueiras, o aparecimento de restaurantes e clubes, a expansão da ocupação urbana com a favelização das últimas décadas, concorreram para a diversificação das características de Jurujuba.

Fonte: Niterói-Bairros - Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia de Niterói

DEFINIÇÃO E CONCEITO DE TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) envolve um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos. Sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir somente quando as demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades (American Psychiatric Association, 2013).

Nas últimas décadas, a incidência de casos de autismo tem crescido de forma significativa em todo o mundo (SCHECHTER; GREYER, 2008).

O número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam na mesma sala que pessoas sem deficiência. Esse índice subiu para 105.842 alunos em 2018.

Os dados foram extraídos do Censo Escolar, divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). São considerados tanto os estudantes de escolas públicas quanto de particulares.

O autismo é definido como um transtorno complexo do desenvolvimento, do ponto de vista comportamental, com diferentes etiologias que se manifesta em graus de gravidade variados (GADIA, 2006).

De acordo com Oliveira (2009), “autos” significa “próprio” e “ismo” traduz um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si.

Assim, o autismo é compreendido como um estado ou uma condição, que parece estar recluso em si próprio.

O termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo, e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014).

As características do espectro são prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

O TEA é considerado um transtorno que vai além da sua complexidade, distante de ser definido com exatidão, pois não existem meios pelos quais se possa testá-lo, muito menos medi-lo.

Apesar do direito legal de acesso à educação, a presença desse alunado na classe comum permanece um desafio aos educadores (Nunes, Azevedo, & Schmidt, 2013). Nessa perspectiva, diversos estudos nacionais, produzidos nos últimos dez anos, têm investigado as concepções e práticas de professores sobre a escolarização de educandos com TEA em contextos regulares de ensino (Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Fonseca, 2009; Goes, 2012; Gomes & Mendes, 2010; Gomide, 2009; Martins, 2007; Pimentel & Fernandes, 2014; Rodrigues, Moreira, & Lerner, 2012; Salgado, 2012; Santos, 2009).

Essas pesquisas revelam que o sentimento de despreparo tem sido prevalente entre os professores de educandos com autismo, que atuam no contexto da sala de aula regular (Pimentel & Fernandes, 2014; Salgado, 2012). Nesse cenário, embora muitos docentes afirmem serem favoráveis à inclusão, outros alegam que a escola inclusiva seja inviável ao aluno com autismo (Salgado, 2012).

Plano Educacional Individualizado (PEI) – instrumento que propõe planejar e acompanhar o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação por meio de seis áreas de habilidades: acadêmicas, da vida diária, motoras/atividade física, sociais, recreação/lazer e pré-profissionais/profissionais.

A apropriação desse documento na prática pedagógica dos professores teve como objetivo auxiliá-los no processo de avaliação do progresso educacional dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes regulares do ensino fundamental.

No cenário brasileiro, como base legal para a aplicação de uma proposta como o PEI, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) que no Artigo 59 preconiza que “Os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. E, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu artigo Art. 28, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.

METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS:

O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (Eisenhardt, 1989; Yin, 2009).

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

O presente trabalho traz uma abordagem quali-quantitativa, que enfatiza a objetividade na coleta e análise dos dados; e recorre à linguagem matemática para descrever as causas de fenômenos e as relações entre as variáveis.

Para analisar os dados quantitativos será utilizada a análise estatística descritiva. Os dados qualitativos serão analisados com o aporte teórico dos seguintes autores: GOLDENBERG (1997); DESLAURIERS (1991) e FONSECA (2002).

ESTUDO DE CASO / DESCRIÇÃO

DEFICIÊNCIA: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - CID F.84-0

ANO DE ESCOLARIDADE: GR4D. – 4º ANO do Ensino Fundamental I – 4º CICLO

F possui razoável autonomia nas atividades de vida diária (ADV). Comunica-se bem, é falante. Demonstra agressividade em situações de frustração, resistência e em situações de conflito. Dificuldades nas relações interpessoais. Seu tempo de concentração e interesse é pequeno. Demonstra teimosia e baixa resistência a frustração.

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) – instrumento que propõe planejar e acompanhar o desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação por meio de seis áreas de habilidades: acadêmicas, da vida diária, motoras/atividade física, sociais, recreação/lazer e pré-profissionais/profissionais. A apropriação desse documento na prática pedagógica dos professores teve como objetivo auxiliá-los no processo de avaliação do progresso educacional dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes regulares do ensino fundamental. (BONETTI, 2012, p. 1).

1. DEFINIÇÃO DE CAPACIDADES, INTERESSES E PRIORIDADES

HABILIDADES	CAPACIDADES E INTERESSES	PRIORIDADE
1) Habilidades motoras / psicomotoras.	<ul style="list-style-type: none"> Realizar atividades que envolvam a Coordenação Motora fina e Ativ. Psicomotoras. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver atividades que proporcionem o desenvolvimento da coordenação motora e psicomotora. Movimentos amplos, equilíbrio, controle e segurança.
2) Habilidades sociais: atitudes e comportamento.	<ul style="list-style-type: none"> Interage pouco com as crianças e profissionais da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar uma maior abertura para que as pessoas possam estar interagindo. Ampliar os modos de comunicação. Desenvolvimento de habilidades sociais.
3) Habilidades de recreação e lazer: jogos, esportes.	<ul style="list-style-type: none"> Realizar movimentos corporais simples, acompanhado de estímulos dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar recursos que possibilitem movimentos com o corpo.
HABILIDADES	CAPACIDADES E INTERESSES	PRIORIDADE
4) Habilidades pré-profissionais: seguir instruções, uso de ferramentas, org. do espaço e tempo.	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer uma rotina para organização do espaço e tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a organização e estabelecer o tempo para cada atividade.

5) Habilidades de recreação e lazer: jogos, esportes.	6) Habilidades de recreação e lazer: jogos, esportes.	7) Habilidades de recreação e lazer: jogos, esportes.
6) Habilidades pré-profissionais: seguir instruções, uso de ferramentas, org. do espaço e tempo.	Habilidades pré-profissionais: seguir instruções, uso de ferramentas, org. do espaço e tempo.	Habilidades pré-profissionais: seguir instruções, uso de ferramentas, org. do espaço e tempo.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

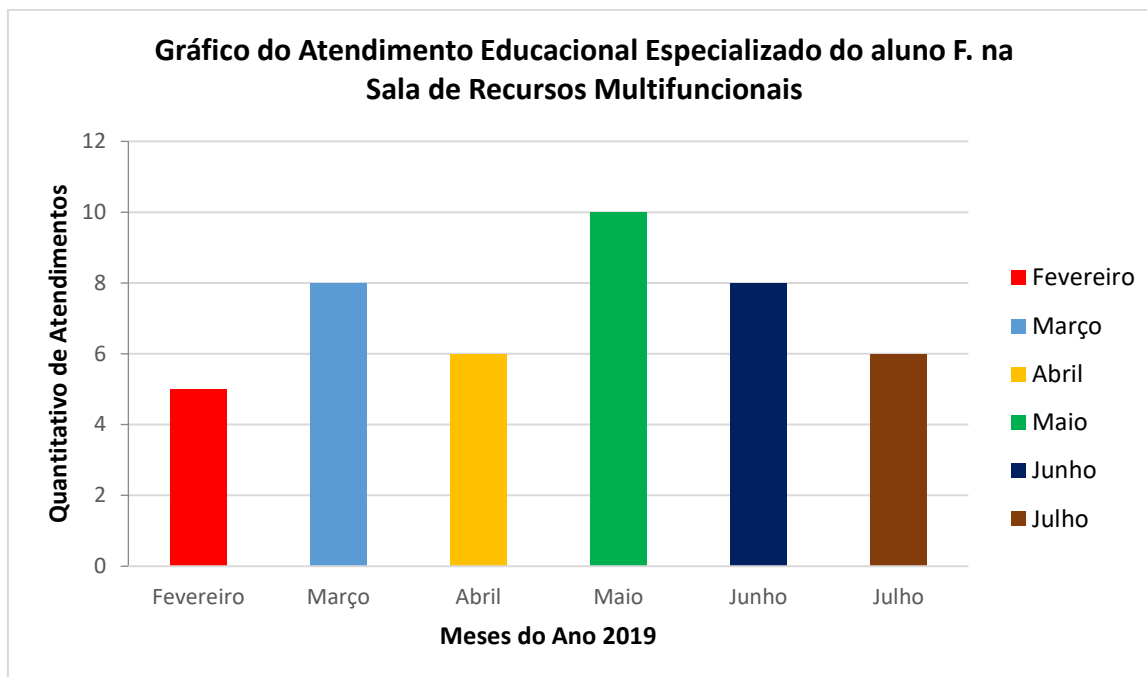
A avaliação foi realizada de forma concomitante com a atividade proposta, de modo a se verificar e analisar se os objetivos foram atingidos. Caso contrário, a Sala de Recursos reavalia e propõe uma mudança na proposta pedagógica.

Foi sendo construído um vínculo com as professoras e no ambiente da sala de recursos, o que corroborou para o seu desenvolvimento pedagógico e de habilidades sociais.

Nos atendimentos o discente gosta muito de criar histórias, trabalhar com colagens, jogos e desafios, como por exemplo problematização de atividades da vida prática. Cria histórias e textos, com personagens que tem mais interesse, ou até mesmo relatando experiências vividas.

F é muito comunicativo, adorou as atividades propostas e as realizou com empenho. Demonstrou preferências por jogos, mas adorou criar e contar histórias. Foram trabalhadas as expressões faciais, coordenação motora fina com uso da tesoura, jogos matemáticos que desenvolveram o raciocínio-lógico e operações, na criação de histórias com blocos lógicos, formas geométricas, cores, alinhavo, jogos, charadas e ordenação de palavras. O discente tem se desenvolvido como previsto e demonstra gostar de estar na sala de recursos, ele trabalhou em pares com outros alunos também atendidos na Sala de Recursos aluno possui certa dificuldade no que tange a organização e sequência lógica de fatos, bem como dificuldades na escrita. Possui necessidade de apoio/ intervenção sistemáticos.

Respeitando-se suas características e necessidades, F vem progredindo paulatinamente no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades sociais.



Número de atendimentos do aluno F na Sala de Recursos no 1º semestre de 2019
Total de atendimentos 1º Semestre: 43

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconfigurar o modo de organização das nossas escolas é imperativo para que avancemos na constituição da escola dos dias atuais. Uma escola que se preocupe com a diversidade dos estilos e ritmos de aprendizagem, e tenha atenção aos motivos intrínsecos ou extrínsecos que impedem determinados alunos de aprender.

Correia (2008, p.13,) afirma que o princípio da inclusão invoca uma escola que se preocupe com o aluno como um todo, proporcionando “uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”. Ele pontua que para alcançar este objetivo, é necessário que a escola possua, em sua estrutura, modalidades de apoio para aqueles alunos que por quaisquer motivos apresentarem necessidades educacionais especiais.

De acordo com Fávero (2007, p.17), a Sala de Recursos Multifuncionais garante o direito a educação, direito humano, fundamental para o desenvolvimento social do aluno com necessidades educativas especiais.

Diante do exposto, concluímos que o PEI, a partir de suas características, revela-se como uma estratégia pedagógica que vai ao encontro às inúmeras necessidades que a escola contemporânea requer, tais como uma reformulação da prática docente, inserção do trabalho colaborativo, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, o planejamento do itinerário formativo daqueles estudantes que apresentarem maiores

dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares formais; dentre outras questões. Dessa forma a prática pedagógica torna-se compatível com o que uma escola inclusiva necessita, isto é, não serão os estudantes que precisarão se modificar para aprender; e sim as metodologias que deverão se adequar ao perfil deles.

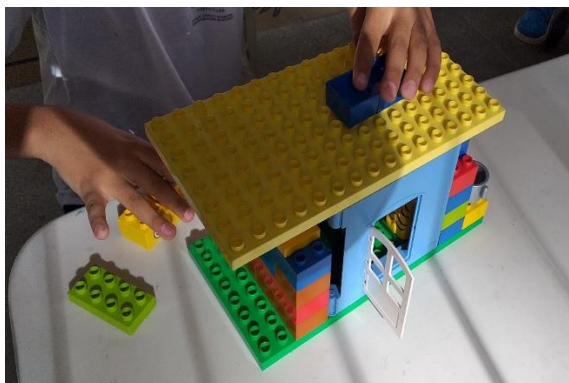
A escola, lócus do trabalho apresentado, demonstrou que a sala de recursos e a classe regular atenderam as necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência; possibilitando-lhes participar tanto de atividades especializadas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, como no contexto do ensino regular e conduzidas por professor especializado, como as atividades desenvolvidas em classe regular.

Podemos concluir então que não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é a escola que ciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.

XI – ANEXO: Acervo de Imagens

1. Atendimento Educacional Especializado \Transtorno do Espectro Autista\ Atividade com LEGO

- Conceitos matemáticos / Criatividade / Lógica
- Conteúdo Família, a partir da construção com o Lego



Construção com Lego

Fonte: Arquivo das autoras

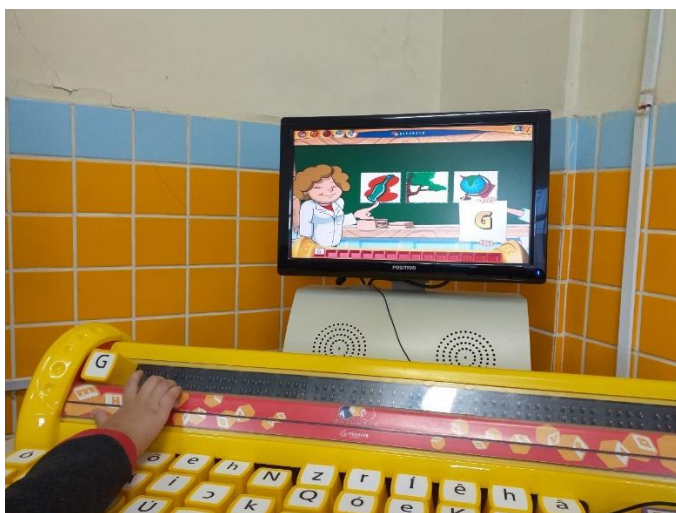
2. Construção com Blocos Lógicos

- Entrelaçando conhecimentos: matemática, geometria, português e literatura, a partir da contação de história- Bichano



Construção com blocos lógicos
Fonte: Arquivos das autoras

3. Mesa Alfabeto um precioso recurso didático\ metodológico disponibilizado na Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado



Mesa Alfabeto / Trabalhando a letra inicial das palavras
Fonte: Arquivo das autoras



Trabalhando operações matemáticas na Mesa Alfabeto
Fonte: Arquivo das autoras

O aluno portador de TEA na mediação da aprendizagem de colega de classe, desenvolvendo habilidades sociais e compartilhando os seus saberes por meio da atividade na Mesa Alfabeto.

4. Construção de palavras



Alfabeto móvel em madeira
Fonte: Acervo das autoras

5. Construindo o conceito de medidas de tempo



Trabalhando conceito de horas com recurso didático do Lego
Fonte: Acervo das autoras

XII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alves, M. D. (2005). *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed, 2002. do seu ciclo vital.

BONETTI, A. **O plano educacional individualizado (PEI) e o sistema escolar de avaliação classificatória**. Artigo. 2012. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/o-plano-educacional-individualizado-pei-e-o-sistema-escolar-de-avaliacao-classificatoria/>>
Acesso em: 10/06/2019.

Brasil (2012). *Lei n. 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. 88 da Lei n. 8.112, de 11 dezembro de 1990. Recuperado em 27 dezembro, 2016, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29. agosto.2010.

_____, Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº11 de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29. agosto.2010.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

CORREIA, L. M. A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

DESLAURIERS J. P. Recherche qualitative: guide pratique. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991. EISENHARDT, K. M.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FONSECA, J.J.S. *Metodologia de Pesquisa Científica*, Apostila. Fortaleza, UEC, 2002.

GADIA, Carlos. *Aprendizagem e autismo: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R.M.G.; GOMES, A.M.H. (Orgs.). *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. P.117-42.

FÁVERO, O. FERREIRA, W. IRELAND, T. BARREIROS, D. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2000*. Censo demográfico, Rio de Janeiro, 2000. p.1-178.

OLIVEIRA, V. F. (2015). *Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC*. Dissertação de mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Brasil.

SALGADO, A. M. (2012). *Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

SARTORETTO, Mara; BERSCH, Rita. *Atendimento especializado – AEE*. Disponível em: Acesso em: 25 jul. 2019. <http://www.assistiva.com.br/aee.html>.

SARTORETTO, Mara Lúcia. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SCHECHTER, R.; GREYER, J. K. Continuing increases in autism reported to California's Developmental Services System: Mercury in retrograde. *Archive of General Psychiatry*, v.65, n.1, p.19-24, 2008.

WHITMAN, Thomas. *O desenvolvimento do autismo*. São Paulo: M.Books, 2015.

YIN. R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, J. C. *Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas*. *Estudos da Psicologia*, n. 7, p. 79-88, 2002.

Sessões Didáticas com a aplicação da proposta metodológica Sequência Fedathi na preparação para o SPAECE

Milínia Stephanie Nogueira Barbosa Felício ¹

Carlos Henrique Delmiro de Araújo ²

Daniel Brandão Menezes ³

Hermínio Borges Neto ⁴

RESUMO

Este trabalho se enquadra na Educação Matemática, fazendo-se o uso da metodologia de ensino Sequência Fedathi (SF) em um contexto de educação básica no nível Fundamental. A problemática da pesquisa é a escassez de trabalhos que entrelace SF e avaliações externas nesse ambiente escolar, apresentando relevância a partir do momento que gera reflexões na postura docente nas sessões didáticas desenvolvidas com foco nas avaliações externas. A partir disso, o objetivo do trabalho é refletir sobre o uso da SF em aulas pautadas na resolução de exercícios que contemplem os descritores contidos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Para tanto, utilizamos a Pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e a SF como metodologia de ensino. Por fim, pode-se considerar que a mudança de postura do professor acarretou a mudança de postura dos alunos nesta pesquisa, e a importância de alguns elementos da SF nos contextos de elaboração do plano de aula e na execução do mesmo na sessão didática.

Palavras-chave: Avaliação externa; Educação Matemática; Números racionais.

INTRODUÇÃO

No estado do Ceará, a Secretaria da Educação – SEDUC realiza desde 1992 a avaliação externa denominada Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE em escolas públicas no intuito de avaliar competências e habilidades dos estudantes cearenses em relação a Língua Portuguesa e Matemática e a partir de 2007 passou a ser realizada no 2º ano, 5º ano e 9º ano do ensino fundamental, além da 3ª série do Ensino Médio.

A pesquisa aqui relatada é pautada em uma revisão dos descritores previstos no SPAECE de 3 turmas de 9º ano inseridas no município de Canindé, interior do Ceará, com reflexões a respeito da seguinte pergunta norteadora: a mudança de postura docente, no sentido de formar um professor metodologicamente, pode contribuir para alavancar os índices da escola referente à avaliação externa?

¹ Universidade Federal do Ceará – UFC, mlinia@multimeios.ufc.br;

² Secretaria de Educação de Canindé, delmiro@multimeios.ufc.br;

³ Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, danielbrandao@multimeios.ufc.br;

⁴ Universidade Federal do Ceará – UFC, herminio@multimeios.ufc.br;

Para buscar o olhar crítico dos assuntos abordados no SPAECE e realizar a análise dos descritores para o 9º ano do SPAECE, bem como responder à pergunta diretriz, um dos pesquisadores, professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Canindé, realizou a aplicação de sessões didáticas com a metodologia de ensino Sequência Fedathi (SF). Vale ressaltar que um dos autores, que é o professor das turmas, não iniciou o ano letivo na escola, porém teve seu início com as turmas em abril de 2019.

A utilização da SF é justificada pelo fato de ser uma metodologia que visa uma mudança na postura do docente na sala de aula, propiciando uma sessão didática em que os alunos possam ter autonomia para criar seus próprios conhecimentos, amparados pelo professor mediador. Diante disso, o objetivo deste trabalho é refletir se o uso da SF em aulas que tenham lista de exercícios como auxílio para a revisão de assuntos estudados em anos anteriores ao 9º ano pode representar melhoria nos índices das avaliações externas.

Existem vários debates nos quais o professor que não vivenciou imersão pedagógica na SF questionar do fato de que se gasta muito tempo-relógio, embora o essencial seja o tempo-aprendizado. Pode-se perceber que, apesar de o professor se preocupar com o tempo-relógio em suas aulas, 100 minutos de aula, por exemplo, com a experiência em SF não há prejuízo com o tempo-aprendizado, mesmo se toda a sessão didática for utilizada para resolver uma lista de exercícios, com média de 13 questões, para familiarizar os alunos com o “que é” e “como é” abordado no SPAECE.

O professor deve estar preocupado, protanto, não apenas em cumprir o plano curricular, mas em acompanhar o desenvolvimento do aluno e garantir uma aprendizagem significativa, entendendo as limitações e levando os alunos a uma reflexão de conteúdo. (FELICIO, 2018, p.108)

A partir desta pesquisa, pode-se levantar algumas conclusões, dentre elas: conforme as aplicações realizadas percebeu-se que a efetivação do tempo-aprendizado deve ser mais valorizada frente ao tempo-relógio; a importância do *plateau*¹ no planejamento, para aumentar a probabilidade de acerto na aplicação da sessão didática; a mudança de postura do professor não acarreta de imediato a mudança de postura discente, pois os alunos necessitaram de algumas semanas para entender que o professor não responderia prontamente as perguntas elaboradas, mas faria uma nova pergunta que os fizessem refletir e tirar a própria dúvida; e que também é

¹ Fundamento da Sequência Fedathi que pauta “[...] um nível em que o aluno precisa de uma base de conhecimento mínimo para avançar no conteúdo com tranquilidade e segurança.” (MENEZES, 2018, p. 39).

possível utilizar a SF em preparatórios para exames, não sendo restrito apenas a vivências que não visem avaliações externas.

A organização do trabalho foi pautada a partir desta introdução, sendo seguida dos passos metodológicos de coleta de dados, utilizando, assim, como metodologia de pesquisa a Pesquisa-ação e, para prosseguir, uma inicial revisão de literatura dos aspectos teóricos abordados como a metodologia de ensino empregada nas sessões didáticas, a SF. Posteriormente, o relato sobre as sessões didáticas com a utilização de listas de exercícios e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, utilizou-se como metodologia de pesquisa a Pesquisa-ação. A escolha desta metodologia é pautada na imersão de um dos autores na pesquisa, de forma que o professor/pesquisador conduziu sua turma em uma mudança de comportamento em relação ao desenvolvimento da postura diante da aprendizagem. Sendo assim, temos o seguinte trecho:

A pesquisa-ação é um tipo especial de pesquisa participante, em que o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas sobretudo para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes. (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p.112)

Na Pesquisa-ação temos algumas etapas não cronológicas, que auxiliam para o delineamento da pesquisa. Tais etapas são: fase exploratória, formulação do problema, construção de hipóteses, seleção de amostra, coleta de dados, análise e interpretação de dados, e divulgação dos resultados (GIL, 2002).

Na fase exploratória determinamos a pesquisa em ensino de matemática atrelado em avaliações externas, em especial o exame do SPAECE, em uma escola pública de ensino fundamental no município de Canindé, onde temos o objetivo de refletir se o uso da SF em aulas pautadas na resolução de exercícios pode proporcionar aumento nos índices da escola em uma avaliação externa, com foco na conduta do professor e que, por consequência, os alunos sejam agentes participantes na construção dos conceitos matemáticos, em particular sobre os números racionais, em sua conjuntura a nível de anos finais de ensino fundamental.

Tornar o aluno um ser de voz ativa nas aulas de matemática é refletida pela forma que o professor conduz sua aula, com isso, utilizaremos a SF no ensino de matemática, o que formula nosso problema.

A construção de nossas hipóteses se remetem ao objetivo deste trabalho.

A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola municipal de Canindé, e o professor, um dos autores, na coleta de dados nas aulas, com isso temos a seleção da amostra.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com o professor e os alunos, registro de atividades realizadas pelos discentes, planos de aula e gravações de áudio.

Na análise e interpretação de dados, tem-se reflexões e considerações sobre o uso contínuo da SF em sala de aula, visto que tenha sido o primeiro contato dessas turmas de alunos com a metodologia.

DESENVOLVIMENTO

Na década de 1980, na Universidade Federal do Ceará – UFC, no Curso de Bacharelado em Matemática, percebeu-se a dificuldade que os alunos tinham em ler trabalhos realizados na Pós-Graduação em Matemática. Com isso, surgiram as primeiras tentativas de escrever algo mais compreensível nos trabalhos acadêmicos voltados para a Matemática Pura para que alunos da graduação tivessem uma melhor assimilação do texto, mesmo a nível de mestrado ou doutorado. O primeiro trabalho pautando este viés foi o de Vasconcelos (1983), intitulado “Uma abordagem natural para os anéis de Dedekind”, orientado pelo professor doutor Hermínio Borges Neto. Diante disso, Menezes (2018, p. 32) afirma:

“Este trabalho ensejou um dos primeiros fundamentos aprofundados: um problema passado pelo professor deve ter a característica de ser generalizável com o intuito de refinar, porém deve-se partir do geral para o particular. A dissertação foi elaborada com o intuito de poder ser uma fonte acessível de estudos para alunos do início da graduação em Matemática. Surgiu como consequência a sequência de Mac Lane² como uma proposta de metodologia de ensino ainda em uma fase teórica inicial. Apreendeu-se como lição que não é se estudando situações específicas que se conduzirá o aluno ao aprendizado de maneira mais acessível.”

Permeando a década de 1980, ainda, com o pseudônimo “Prof. Fedathi Cebê”, o professor pesquisador Borges Neto elaborou uma forma para ministrar suas aulas no Departamento de Matemática da UFC, onde pautava-se ensinar matemática explorando as ideias provenientes do pensamento matemático. Essa forma de ensino baseava-se que o cotidiano está inserido nos conceitos matemáticos, e assim pode-se percorrer as ideias intuitivas e ingênuas (MENEZES, 2018).

² Nome de um famoso matemático na área da álgebra abstrata que, por ser sofisticado, possuiu a função de chamar atenção.

No final dos anos 1980, Hermínio Borges Neto atuava como Chefe do Departamento de Matemática e tinha a preocupação com os altos índices de reprovação nas disciplinas que o departamento oferecia nos cursos de Ciências Exatas. Diante disso, veio à tona as primeiras preocupações com o ensino de matemática, além dos cursos de matemática. Na tentativa de sanar tal problema, o professor Hermínio sugeriu que cinco professores de matemática do departamento fossem realizar cursos de Pós-Graduação na Faculdade de Educação – FAGED. Destes cinco professores, quatro finalizaram a pós-graduação, e conseqüentemente, tinham outra visão perante ao ensino de matemática (MENEZES, 2018).

Após uma década, Borges Neto realizou estudos sobre o ensino de matemática em seu pós-doutorado na Université Paris Diderot, França, e pautou compreender a atitude de um professor de matemática em sala de aula.

Idealizada após o pós-doutoramento de Borges Neto, bacharel em Matemática, mestre e doutor em Matemática, professor da UFC, a SF é batizada de Fedathi devido aos seus três filhos de nomes Felipe, Daniel e Thiago. Com fundamentação teórico metodológica baseada na proposta lógico-dedutiva-constructiva, visando uma postura diferenciada do professor em sala de aula.

A SF é o próprio método científico, porém, transposto para o ensino (BORGES NETO, 2016) e se revela em quatro etapas: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova.

Antes de iniciar a Tomada de Posição, existe o *plateau*, que equipara os conhecimentos que os alunos devem ter a fim de dar início a atividade que será proposta para aquisição do novo conhecimento em questão. Antes de propor a atividade generalizável, pode-se realizar uma revisão dos conceitos prévios para embasar a teoria que será estudada logo em seguida.

O *plateau* auxilia o professor no tocante do nível dos alunos referente aqueles conhecimentos necessários para a atividade a ser iniciada. Caso o professor não tenha este *feedback* da turma, pode ocasionar-se em uma atividade de nível inadequado, ou muito fácil, ou muito difícil, podendo levá-lo ao abandono do problema.

A Tomada de Posição ocorre quando o professor apresenta um problema, um jogo, uma lista de exercícios ou alguma outra atividade que tenha o caráter generalizável e contextualizável para o aluno (ARAÚJO et al, 2019) ou para a turma. Essa escolha generalizável é para propor que aquele conhecimento explorado e obtido na sessão didática seja utilizado em inúmeras outras atividades com características próximas e contextualizável para que o aluno possa transpor o saber investigado em situações diversas daquelas já formalizadas teoricamente.

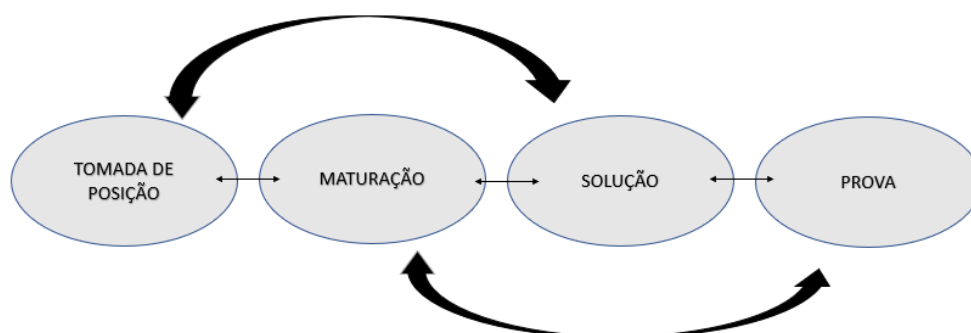
Na Maturação, os alunos criam hipóteses, conjecturas e caminhos para solucionar o problema. Nesta fase, o discente se comporta como um investigador, realizando testes e, em momentos de dúvidas, solicita ao professor, debate com os colegas ou, até mesmo realiza uma pesquisa em livros ou internet. O docente, em contrapartida, abstém-se de responder diretamente as dúvidas dos alunos, não fugindo do diálogo com o aluno mas retornando outras perguntas, exemplos ou contraexemplos que possam sanar as dúvidas apresentadas.

A fase de Solução é caracterizada pela turma, ou o aluno, apresentarem a solução do problema dado na Tomada de Posição. Caso a solução contenha equívocos, o professor não interfere dando a resposta pronta, mas deve ocasionar reflexões do aluno diante do exposto, e assim gera o retorno a fase de Maturação. Com a solução correta, o professor prossegue para a fase seguinte prevista pela SF.

Por fim, a Prova não é de fato uma avaliação corrigida pelo professor a fim de gerar uma nota. Esta fase é o momento em que o professor sintetiza o conteúdo abordado na Tomada de Posição e generaliza para turma, utilizando para isso os caminhos de resoluções apresentados na etapa anterior. Por isso o cuidado de o problema escolhido pelo professor ser generalizável, para que no fim da sessão didática possa existir a generalização.

Apesar de sua existência, a SF não se resume a essas fases. A sessão didática para a metodologia é sistematizada a partir das etapas, porém o professor não precisa se atar em sala no momento da aplicação da SF em que fase ele se encontra, e em que situação deve ocorrer a transição ou retomada, se for necessário. É comum, após a imersão pedagógica, o professor “fedathiano” passar pelas fases de forma natural com ou sem retornos a fases anteriores, como pode-se observar na Fig. 1:

Figura 1 – Alguns movimentos entre as fases da Sequência Fedathi.



Fonte: Elaborado pelos autores.

É fundamental na SF aplicar os fundamentos para nortear a postura do docente, que foram implicitamente descritos no decorrer das etapas, são eles: pedagogia mão no bolso,

acordo didático, situação adidática, pergunta, contraexemplo, mediação, concepção do erro (BORGES NETO, 2018) e a gambiarra (MENEZES, 2018).

A Pedagogia mão no bolso é o fato de o professor não responder às indagações dos alunos, pois usufrui do artifício da pergunta, exemplos ou contraexemplos para o aluno refletir diante de seu entrave e buscar o melhor caminho, assim construindo o seu próprio conhecimento. A pergunta utilizada deve possuir o intuito de fazer o aluno refletir sobre o assunto e não apenas perguntar se utilizando de um argumento matemático que resolveria a questão, o que ocasionaria o efeito topázio.

Quando o docente resolve alguma situação que deveria ser função do aluno executar, então incide sobre o “efeito topázio” e, neste caso, certamente, os resultados da vivência não serão os esperados, pois os alunos não se desestabilizaram em refletir estratégias que pudesse elucidar a situação do erro (MENEZES, 2018, p. 53).

Caso o aluno não consiga avançar após a pergunta do professor, deve ser apresentado contraexemplo para que o discente coloque a mão na massa com testes para refletir sobre o conhecimento em questão. Além disso, o aluno pode realizar gambiarras, em que se utiliza de conhecimentos de outras áreas ou de outros exercícios para resolver o problema em questão, como também explica Menezes (2018, p. 63):

O ato de transpor o saber para outras áreas ou, até mesmo, criando elos interdisciplinares pode ser também denominado “gambiarra”, definindo-se como resolver problemas complicados com saídas simples. O aluno deve ser proativo e não reativo. Há um processo lógico que dá suporte às tecnologias educacionais, que é o ato de saber, executar e criar. Dessa vez um sinônimo para o ato de criação é associado a gambiarra.

Perante isso, pode aparecer uma solução que o professor não tenha pensado ou visto, caracterizando-se a situação adidática.

Pode-se notar que, em alguns momentos, o aluno pode cometer erros e o professor adotando as posturas acima mencionadas assume uma outra conduta diante dos resultados não esperados, ou obtidos, pelo aluno, gerando uma nova concepção do erro, em que ele possa aprender diante de um entrave ou equívoco.

Para a realização da sessão didática, o professor deve firmar um acordo didático, em que deve explicitar alguns pontos que acha importante, ouvir o que a turma sugere, e o que concordam. Alguns pontos que possam aparecer no acordo didático são: organizar a turma em grupos, combinar o tempo de realização da atividade, quais materiais didáticos possam a vir a ser utilizados e a apresentação das soluções em lousa. O que refere ao materiais didáticos utilizados, pode atrelar a construção geométrica apenas por régua e compasso, ou utilizando

software de geometria, ou a utilização de ambos. Cabe ao professor realizar o planejamento e ter o acordo didático a ser firmado com os alunos, de acordo com as necessidades da turma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram sobre o conjunto dos números racionais, em que se encontram os descritores D11, D12, D13 e D15 do Projeto de Resgate dos Descritores do SPAECE, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Canindé.

Figura 2- Matriz de Referência de Matemática do 9º ano (SPAECE 2016).

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - SPAECE 2016	
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TEMA I. INTERAGINDO COM NÚMEROS E FUNÇÕES	
D07	Resolver situação problema utilizando mínimo múltiplo comum ou máximo divisor comum com números naturais.
D08	Ordenar ou identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D10	Resolver problema com números inteiros envolvendo suas operações.
D11	Ordenar ou identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D12	Resolver problema com números racionais envolvendo suas operações.
D13	Reconhecer diferentes representações de um mesmo número racional, em situação-problema.
D15	Resolver problema utilizando a adição ou subtração com números racionais representados na forma fracionária (mesmo denominador ou denominadores diferentes) ou na forma decimal.
D17	Resolver situação problema utilizando porcentagem.
D18	Resolver situação problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais.
D19	Resolver problema envolvendo juros simples.
D21	Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades.
D24	Fatorar e simplificar expressões algébricas.
D25	Resolver situação problema que envolva equações de 1º grau.
D26	Resolver situação problema envolvendo equação do 2º grau.
D27	Resolver situação problema envolvendo sistema de equações do 1º grau.

Fonte: Ceará (2016).

Foram utilizadas 6 listas de exercícios com questões visando o SPAECE e também a interpretação matemática dos alunos. As seis sessões didáticas, cada uma com 100 minutos de duração, ocorreram de 25 de Abril de 2019 até 7 de Junho de 2019, onde cada lista representa uma sessão didática.

Os sujeitos foram alunos de três turmas, A, B e C, do 9º ano, com 31 alunos cada, como *locus* da pesquisa a Escola Municipal José Ivan Magalhães Monteiro, situada no município de Canindé, interior do Ceará. Porém, a prefeitura de Canindé, junto a Secretaria Municipal de Educação – SME de Canindé realiza uma parceria com o Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, em que visa utilizar o espaço da Escola Estadual de Ensino Profissional José Vidal Alves no intuito de proporcionar uma melhor infraestrutura as turmas de 9º, com horário de tempo integral, com a finalidade de elevar o nível do município em avaliações externas, atrelado a uma disciplina específica intitulada SPAECE.

As aulas passaram por todas as fases da SF, sendo a Tomada de Posição a entrega da lista de exercícios para os alunos, a Maturação o momento em que eles pensavam sobre cada questão e as resolviam, na Solução, os alunos explanavam para toda a turma como tinham raciocinado cada questão, e a Prova se dava em o professor resolver as questões na lousa de acordo com as soluções dadas pelos alunos.

Em todas as listas foram tratados os assuntos: operações fundamentais entre números racionais, fração geratriz, representação de um número racional na reta, raiz quadrada de um número racional e proporção. Pauta-se nas questões em que o maior número de alunos apresentou entraves.

A lista 01 foi dada na escola, porém o professor, um dos autores, ainda não fazia parte do corpo docente da escola. Da lista 02 até a lista 07 será o recorde dado aqui no trabalho, onde também um dos autores foi o professor.

Na lista 02, onde se encontram quinze questões, a questão com maior dificuldade apresentada pelos alunos foi a de número 6, onde tinha o seguinte enunciado, como mostra a Fig. 3:

Figura 3- Questão 6, lista 2.

06. O valor da expressão $0,333 \dots + \frac{7}{2} - \left(\frac{2}{3} + 2\right)$ é:
(A) $\frac{7}{6}$
(B) $-\frac{7}{6}$
(C) $\frac{5}{6}$
(D) $\frac{1}{6}$

Fonte: Elaborado pelos autores.

O entrave que as turmas apresentaram foi em trabalhar com a dízima periódica 0,333... . A priori, eles efetuaram a soma que constava no parentêse, com o resultado, fizeram a subtração

com o $\frac{7}{2}$. Porém, quando foram operar com a dízima periódica, alguns alunos apenas somaram o 0,333... com a fração encontrada, outros buscaram efetuar a soma utilizando o mínimo múltiplo comum, e a grande parte, se deparou com a dificuldade e chutou o item para ter uma solução. Podemos ver que a Maturação foi realizada e a Solução, terceira fase prevista da SF, estava sendo dada pelo fato dos alunos estarem compartilhando suas soluções. Vale ressaltar que apenas três alunos conseguiram realizar a atividade sem entraves, um da turma A, e dois da turma B.

Na turma A, o professor pediu para a aluna que conseguiu resolver a questão com êxito compartilhar com a turma como tinha realizado a solução da questão, e a mesma disse que se o número 3 se repete infinitas vezes, então a fração da dízima periódica seria $\frac{3}{9}$, simplificando, teríamos $\frac{1}{3}$. E assim o professor utilizou para responder a questão. Mas, ainda na fase Prova, o professor indagou a turma o seguinte: “Se a dízima tivesse a parte inteira diferente de zero e com números não repetidos após a vírgula?”. A aluna disse que sabia fazer mas que não conseguia explicar. Diante disso, o professor generalizou o problema, retornando para a Maturação, da seguinte forma: “Sabemos qual a fração representa dízima 0,333...?”, e a partir disso a turma respondeu que não, logo o professor indagou que quando não sabemos algo em matemática, como podemos chamar? Os alunos responderam que chama-se de x a dízima periódica. Porém, a turma não conseguiu desenvolver, e diante disso, o professor utilizou-se da pergunta para a turma refletir sobre a equação e por qual número multiplicaria a equação para então ter a manipulação algébrica. Após uma maturação, os alunos notaram que seria interessante multiplicar a equação $x = 0,33 \dots$ por 10 para então a vírgula “andar para a direita”. A partir daí, o professor esperou a solução dos alunos para então generalizar, de acordo com a nova solução da turma, a maneira de encontrar a fração geratriz.

Na lista 03, os alunos das três turmas sentiram dificuldades nas questões de número 3 e na de número 10. A questão 3 tinha o seguinte enunciado, como mostra a Fig. 4:

Figura 4 – Questão 3, lista 3.

03. Qual o valor da expressão $\frac{\frac{1}{10} + \frac{3}{20} - \frac{1}{5}}{\frac{3}{4}}$?

(A) $\frac{1}{15}$
(B) $\frac{2}{15}$
(C) $\frac{7}{4}$
(D) $\frac{1}{2}$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na questão 3, alguns alunos efetuaram a soma e a subtração sem utilizar o artifício de ter o mesmo denominador para então realizar as operações entre frações. Os alunos apenas operavam numerador com numerador e denominador com denominador. O professor primeiro utilizou o contraexemplo de transformar todas as frações do numerador em apenas uma fração, que de imediato perceberam a ineficácia da estratégia adotada por eles. Na turma A, uma aluna sugeriu encontrar o Mínimo Múltiplo Comum – MMC entre os denominadores, e daí a turma conseguiu encontrar o resultado para o numerador da fração dada no enunciado. Na turma B, outra aluna sugeriu a mesma solução da aluna da turma A. Na turma C, a maior parte da turma utilizou o artifício do MMC, e os que não efetuaram tal manipulação algébrica, os colegas interviram. Outro entrave que apresentaram na mesma questão foi em ter no numerador e o denominador, frações. Os alunos tinham a seguinte igualdade da expressão: $\frac{\frac{1}{20}}{\frac{3}{4}}$. Cinco alunos, da turma A sugeriram repetir a fração do numerador e multiplicar pelo inverso da fração do denominador. Na turma B, quatro alunos fizeram a mesma sugestão, e na turma C, 6 alunos que não fizeram tal procedimento algébrico, e foram auxiliados pelos colegas. Em todas as turmas, o professor sintetizou o que os alunos, de forma geral, falaram: “repete a primeira e multiplica pelo inverso da segunda”.

A questão 10, pode ser vista na Fig. 5.

Figura 5 – Questão 10, lista 3.

10. O número $\sqrt{7,111 \dots}$ é igual a:?:

(A) $\frac{7}{4}$

(B) $\frac{8}{3}$

(C) $\frac{9}{7}$

(D) $\frac{10}{3}$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a resolução da questão 10, alguns alunos não sabiam extrair a raiz da dízima periódica. Quando alguns alunos apresentaram esta dificuldade, de imediato alguns colegas se prontificaram para lembrar ao colega que teria de transformar a dízima periódica em uma fração, para então facilitar a realizar a raiz quadrada, fato ocorrido nas três turmas.

Para a lista 04, os alunos não apresentaram dificuldades nas questões. Por outro lado, o professor foi indagado por uma aluna da turma C por o mesmo não responder as dúvidas que eles apresentavam. A turma concordou perante o depoimento da colega. O professor contornou

o ocorrido perguntando se a mesma teria sanado a dúvida após as perguntas do professor. Os alunos ficaram alguns instantes calados, e outra aluna respondeu que o professor não dava as respostas mas dava uma luz. Aqui podemos notar que uma mudança de postura do professor pode, de imediato, gerar um desconforto com os alunos, pois eles já esperavam a resposta em outras ocasiões. Porém, na apresentação do professor, foi realizado o acordo didático em que o mesmo não responderia as questões, mas tiraria as dúvidas.

Nas listas 05, 06 e 07, como foram tratados os mesmos assuntos e questões semelhantes, os alunos explanavam uma dúvida ou outra, mas de maneiras pontuais. A maioria das dúvidas eram para assemelhar uma questão da lista que estavam resolvendo com alguma lista anterior.

Apesar do *plateau* não ter sido realizado, como aconselha a SF, no fim do semestre o professor interpretou as listas 02 e 03 como *plateau*, pois a partir destas atividades, os alunos evoluíram perante os exercícios e não apresentavam mais as dúvidas inerentes aos conceitos sobre números racionais, como tiveram nas duas primeiras listas utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

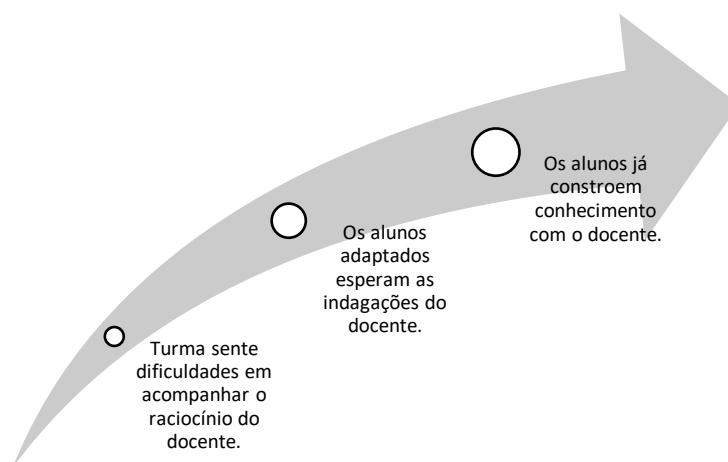
Pode-se notar, neste trabalho, a importância do *plateau*, pois, como o professor assumiu a turma em andamento do ano letivo e lhe foi designado trabalhar questões voltadas para o SPAECE. Como não houve mensuração com as três turmas e, como consequência, nas listas de exercícios, alguns estudantes não prosseguiram a atividade sem ter as indagações do docente ou a ajuda de colegas, apresentando algumas dificuldades no que tange o próprio conteúdo matemático.

A pesquisa também revela informações sobre a “Pedagogia Mão no Bolso”, um fundamento da SF no qual o professor pode assumir em todas as fases e, principalmente, na Maturação e Solução, pois são os momentos em que o aluno se debruça sobre o problema e precisa ter autonomia em suas estratégias traçadas para a solução.

De início, a turma sentiu dificuldades pelo fato do professor não responder as perguntas realizadas por eles, como mencionado. Mas após um período de adaptação, a turma já esperava do professor uma pergunta na qual os fizessem pensar sobre o assunto. Para exemplificar tal mudança de postura dos alunos, no início, eles sentados perguntavam e esperavam uma resposta pronta na lousa, e em todas as vezes o professor respondia com uma nova pergunta, o que ocasionava em inquietudes dos mesmos e, em alguns casos, desistiam de tirar a dúvida. Com o passar das aulas, os alunos começaram a perguntar chamando o professor para sua carteira e

iniciavam conjecturas a partir das perguntas que o professor realizava perante a dúvida apresentadas por eles, além de deixarem bem claro ao professor que não queriam a resposta da questão. Esse modelo de mudança do comportamento discente a partir do docente é um resultado significativo dessa pesquisa conforme mostra a Fig. 6.

Figura 6: processo de mudança de postura discente.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A comparação metafórica que pode ser concluída estabelece uma relação com uma orquestra em que os alunos realizam o papel dos músicos enquanto o professor, do maestro. A melodia se forma a partir da condução do docente e os músicos assumem a responsabilidade de se tornarem ativos neste processo de formação. A contribuição que o trabalho pretende disponibilizar para a Educação Matemática se trata no tocante da utilização de metodologias de ensino, que possam visar turmas com o viés de avaliações externas, como vestibulares em geral, pois, em via de regra, pode-se observar aulas expositivas, tornando o aluno um participante passivo no processo de aprendizagem, sem o percurso dificuldade – adaptação – construção.

Deve-se considerar que essa mudança do discente exige a disciplina do professor, que ao perceber a importância de fazer com que seu aluno seja um construtor do seu conhecimento, não pode apenas em uma aula, esperar que as mudanças sejam imediatas para todos os alunos, pois a muito tempo o professor vem amadurecendo em sua postura, assim deve-se esperar o tempo do aluno para que se habitue também a essa nova dinâmica.

Porém, a pesquisa também teve percaussos a serem superados. A primeira dificuldade constatada foi a dificuldade de adaptação da SF na escola, visto que a metodologia não é conhecida, logo não utilizada, no município onde a escola está localizada. Outro ponto é referente a dificuldade de leitura de alguns estudantes, o que ocasionou um *plateau* não referente somente a matemática, mas também à língua portuguesa.

A pergunta norteadora não possui uma resposta fechada, pois os alunos ainda não realizaram o SPAECE 2019, porém podemos destacar a autonomia em que estes desenvolveram durante o primeiro semestre no ano de 2019, através de uma utilização metodológica do docente.

Por fim, como pesquisa futura, pode-se comparar os resultados da escola de 2018 com o a ser realizado em 2019, a fim de se ter parâmetro do uso da metodologia, porém com a limitação de não serem os mesmos sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro de et al. **MEDIAÇÃO DOCENTE: UTILIZANDO A SEQUÊNCIA FEDATHI EM UMA AULA PARTICULAR PARA O ESTUDO DE INTERVALOS DE NÚMEROS NATURAIS. XIII ENEM**, Brasil, jun. 2019. Disponível em: <<https://www.xiiienem.com.br/submissoes/index.php/enem/2019/paper/view/2825>>. Data de acesso: 01 Ago. 2019.

BORGES NETO, Hermínio. **Uma proposta lógico-construtiva-dedutiva para o ensino de Matemática**. 2016. 28f. Tese (Ascensão a Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BORGES NETO, Hermínio. (Org). **Sequência Fedathi: fundamentos**. v.3. Curitiba: CRV, 2018.

CEARÁ. Spaece. Secretaria da Educação. **MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - SPAECE 2016: 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2016. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/07/CE-SPAECE-2016-MATRIZ-MT-9EF.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FELICIO, Milínia Stephanie Nogueira. Reflexões de uma experiência com polígonos utilizando a Sequência Fedathi. In: BORGES NETO, H. (Org.). **Sequencia Fedathi: fundamentos**. V. 3. Curitiba: CRV, 2018. p. 107 – 120.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO; Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENEZES, Daniel Brandão. **O Ensino do Cálculo Diferencial e Integral na Perspectiva da Sequência Fedathi**: Caracterização do Comportamento de um Bom Professor. 2018. 127 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37124>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

VASCONCELOS, Cleiton Batista. **Uma Abordagem Natural para Anéis de Dedekind**. 1983. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1983.

SISTEMATIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DA OBRA “PEDAGOGIA DO BOM SENSO” DE CÉLESTIN FREINET PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Ian Moura Martins¹
Maria Janailde Caldas²
Teresa Cantanhede Borges³
Igor Bergamo Anjos Gomes⁴

RESUMO

A educação escolar deve ser em sua essência: dinâmica, instigadora e igualitária, mas para a construção dessa prática, faz-se necessário alguns apontamentos reflexivos, porém, esse processo pode-se tornar um desafio para qualquer docente ou profissional dedicado à área educacional. E com a disciplina de Geografia não deve ser diferente, pois é necessário que os profissionais da educação pensem constantemente em novos caminhos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa perspectiva, a obra “Pedagogia do Bom Senso” (2004) escrito pelo educador francês Célestin Freinet foi utilizado como referencial teórico para a construção do trabalho, por meio de sua sistematização e contribuições para o ensino de Geografia, haja vista que as ideias apresentadas por este autor, em muito se assemelham com a concepção de um ensino mais humanizada que a Geografia escolar tem ao longo dos últimos anos tem tentado incorporar. Para o delineamento da pesquisa foi feita uma revisão da literatura no afã de propor discussões e reflexões e sobre a obra utilizada. O percurso investigativo permitiu a este trabalho identificar em Freinet, os encaminhamentos de que o educador deve aprender a amar e servir as crianças, e também a segurá-las pela mão nas passagens difíceis, assim como dedicação pela profissão de professor, incentivando os alunos a conquistarem os seus sonhos. Por fim, os professores podem e devem melhorar sua prática docente, abrindo os olhos para um outro contexto, mostrando e demonstrando aos seus alunos que todos são capazes de desenvolver competências e que a educação é o melhor caminho.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Geografia, Prática Docente, Freinet.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar deve ser em sua essência: dinâmica, instigadora e igualitária. Mas para a construção dessa educação, faz-se necessário: analisar as dificuldades educacional; buscar formas de melhorar e de superar algumas barreiras persistentes na escola, seja ela em

¹ Graduando do Curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Edafologia e Pedologia (GEPEPE) e do Laboratório de Geotecnologias e Análise Espacial (GEOPRO) da UFMA, ianmoura.44@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, membro do Laboratório de Geotecnologias e Análise Espacial (GEOPRO) da UFMA, janaildecaldas@hotmail.com;

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente da Universidade Federal do Maranhão, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Edafologia e Pedologia (GEPEPE), teresacatanede09@gmail.com;

⁴ Professor adjunto do Departamento de Geociências da UFMA, Doutor em Ciências Sociais-UFMA, igorbergamo@bol.com.br.

qualquer nível ou em instituição (privada ou pública); usar metodologias ativas de ensino, transformando as aulas escolares, em aulas que sejam mais interessantes, “chamativas”, perceptivas e que permitem contextualizar e problematizar a realidade dos alunos com o senso crítico. No entanto, esse processo pode-se tornar um desafio para qualquer docente ou profissional dedicado à área educacional.

E com a disciplina de Geografia não deve ser diferente, pois se precisa a todo momento pensar em caminhos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa perspectiva de análise, o livro “Les Dits de Mathieu” ou “Pedagogia do Bom Senso” (em português) escrito pelo professor e educador francês Célestin Freinet (1896-1966), foi utilizado como referencial teórico para a construção do presente trabalho, por meio da sistematização da obra e as contribuições destas para o ensino de Geografia, haja vista que as ideias apresentadas pelo autor em sua obra em muito se assemelham com a concepção de ensino mais humanizado que a Geografia escolar tem feitos movimentos no sentido de incorporar.

A obra “Pedagogia do Bom Senso” é composta por 8 capítulos, e seu texto apresenta analogias ou comparações entre alguns relatos de vida do autor como pastor de ovelhas no sul da França, com a sua concepção de Pedagogia. Freinet propõe em seu livro uma pedagogia que valoriza a simplicidade e as experiências da vida, pois segundo ele, o investigador é sempre aquele que caminha na direção da simplicidade e da vida, ou seja, para criar as bases das pedagogias que se almeja, precisa-se buscá-las na simplicidade da vida, fugindo das considerações intelectuais e vocábulos herméticos, que somente os universitários possuem (FREINET, 2004).

Freinet pontua que a educação não deve ser vista como uma fórmula de escola, mas sim como uma obra de vida; pois também compreende ser possível aprender por meio das experiências e com as práticas do dia a dia, e não somente educação que a escola oferece (FREINET, 2004). Freinet alerta ainda que não cabe a ele dizer como se descobre as leis naturais e universais, que por sua vez, abre depressa, e definitivamente, as Leis do Conhecimento e da Humanidade, mas ele sabe que elas existem, e felizes são aqueles que o possuem (FREINET, 2004).

2. METODOLOGIA

O processo de construção do presente trabalho partiu de uma revisão da literatura que segundo Alves-Mazzotti (2002), permitiu a configuração de uma contextualização do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Com base nessa ideia, a pesquisa foi ancorada na obra “Pedagogia do Bom Senso” de Celestin Freinet por meio da sistematização de três capítulos chaves: 1, 5 e 7, que por sua vez, foram considerados mais relevantes na compreensão das contribuições da obra para o ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, por meio da leitura, discussões e reflexões e análise entre os pesquisadores.

Apesar das ideias de Freinet antecederem as de Paulo Freire, elas em muito se aproximam das propostas do pedagogo brasileiro, pois visam por meio do contexto do entorno dos alunos construir o conhecimento de maneira recíproca, sendo assim uma pedagogia capaz de dialogar com o contexto da educação básica brasileira e mais especificamente o ensino da Geografia enquanto disciplinar escolar.

2.1 Quem era Célestin Freinet?

Celéstin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, em Gars, povoado na região da Provença (sul da França). Começou a lecionar em 1920 na aldeia de Bar-sur-Loup, onde pôs em prática alguns de seus principais experimentos pedagógicos. Freinet foi um crítico da escola tradicional (ensino era focado no professor como detentor do conhecimento) e das escolas novas, sendo o criador do movimento da escola moderna, que por sua vez, tinha como objetivo básico desenvolver uma escola popular, considerando a criança como o centro da educação, pois a educação começa desde o nascimento da criança (SÓ PEDAGOGIA, 2019).

Durante a sua trajetória profissional e social, Freinet desenvolveu diversas técnicas educacionais, tais como: texto livre, livro da vida, imprensa escolar, aula de campo – passeio (técnica que inclusive é muito utilizado pela Geografia), organização cooperativa, fichário entre outros. Além da obra “Pedagogia do Bom Senso”, Freinet também escreveu os seguintes livros: “Para uma escola do povo”, “A educação do trabalho”, “Ensaio de Psicologia sensível”. Infelizmente, Freinet veio a óbito em 1966, por inalação de gases tóxicos dos campos de batalha (Primeira e Segunda Guerra Mundial) afetando seus pulmões para o resto da vida. Mas, o seu legado e as suas contribuições pedagógicas são impescidíveis para os dias atuais(SÓ PEDAGOGIA, 2019).

2.2 Uma breve discussão sobre Ensino da Geografia no contexto brasileiro

Para compreender a Geografia escolar, faz-se necessário conceituar primeiro o campo de estudo do qual esta disciplina faz parte. Cabe ainda ressaltar que no processo de construção do conhecimento geográfico, têm-se conceituações diferentes ou mesmo complementares. De acordo com Manfio; Balssan (2014, p. 68), a Geografia é uma:

“Ciência que estuda a superfície terrestre e a distribuição espacial de fenômenos, assim como, a relação recíproca entre o homem e o meio ambiente. Sendo uma ciência capaz de abordar o cotidiano vivenciado pelos alunos, através das noções de lugar, região, paisagem entre outras”.

A Geografia é uma ciência que se dedica a pesquisar a relação recíproca ou não entre a sociedade e a natureza ou entre o homem e o meio em que ele habita, sendo, pois, um campo de estudo amplo e diversificado. Porém, quando se analisa o pragmatismo desta ciência, alguns escritores e estudiosos fizeram críticas diretas sobre a Geografia, entre eles o escritor Yves Lacoste que em seu livro: “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para a fazer guerra⁵”, diz que:

“Todo mundo acredita que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção "desinteressada" da cultura dita geral, [...]. Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória (1993, p. 9)”.

Para o autor existem duas Geografias: a primeira era a Geografia dos militares que era estratégica para o Estado Maior; e a Geografia dos professores que servia somente para ser memorizada. Em relação a essa crítica a Geografia, Archela (2008) acrescenta dizendo que “a crítica ao ensino de Geografia baseado na memorização já é, pelo menos, quase centenária”. Como apontou Marques (2008), por volta da década de 1970, intensificam-se os movimentos sociais para que se restabeleça a democracia no País. Nesse período também aumentam de forma extraordinária as discussões relacionadas à educação de forma geral e especificamente com relação à Geografia. Porém, é perceptível que essas transformações se realizaram de forma descontraída nos campos acadêmico e escolar. As discussões realizadas nesse processo iniciaram-se nos espaços acadêmicos:

⁵ LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para a fazer guerra**. Trad. Maria Cecília França. -3 ed.- Campinas, SP: Papirus, 1993.

“Nas universidades públicas brasileiras (com o materialismo histórico como método de investigação da realidade), trouxeram a discussão da necessidade de uma visão crítica e contribuidora do e para o processo de ensino-aprendizagem [...] os licenciados das universidades públicas e os professores que acompanhavam os vários eventos da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) participaram dos debates, e uma importante produção geográfica sobre o ensino foi colocada à disposição dos professores de Geografia (ARCHELA, 2008, p. 5).

A partir das discussões iniciadas no ambiente universitário a Geografia passou a ser percebida não somente por um ângulo natural e de caráter positivista, as relações sociais e a necessidade de uma visão crítica e contribuidora do e para o processo de ensino-aprendizagem, passaram a ser inseridas nas pesquisas e análise da disciplina supracitada.

Segundo o entendimento de Gonçalves (2010) a Geografia Escolar é entendida como tudo o que é produzido para, por e no ambiente da escola e da disciplina Geografia, observando que, de forma alguma, ela deve ser indissociável dos outros espaços de formação, sendo, pois, um lugar de convergência tensa e criativa de visões produzidas pelas mais diversas instâncias culturais. A Geografia enquanto disciplina não deve se prender meramente a fatores de ordens naturais, mas deve contextualizar o meio de estudo levando em consideração os fatores culturais, sociais, econômicos, entre outros.

Ressalta-se, que a Geografia escolar do Brasil teve influência francesa (inclusive os primeiros professores a ministrar essa disciplina eram de origem francesa), pois foi na França que a Geografia foi “institucionalizada” como campo do saber científico. Porém, ela passou a ser “ensinada”, simplesmente como uma disciplina de caráter decorativo, maçante e desinteressante; aliado a uma prática metodológica de ensino “não compatível com a realidade presente” utilizada por determinados professores, alguns alunos acabavam não despertando interesse em aprender a respectiva disciplina, pois se tornava difícil para alguns e “entediantes” para outros. Esse mesmo processo também foi vivenciado no espaço acadêmico, sendo as aulas ministradas por advogados, engenheiros, seminaristas, etc. "Era uma disciplina enumerativa, que exigia memorização. A Geografia científica era de influência francesa, e seu objeto era a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem, não priorizando as relações sociais" (ARCHELA, 2008, p. 3).

Infelizmente essa realidade ainda é recorrente no contexto presente da disciplina, sendo trabalhada com características enciclopédicas, com ênfase em estudos descritivos, em que o professor é transmissor e o aluno receptor desse conhecimento. Porém, ao longo dos anos, a Geografia escolar e alguns professores desta disciplina, vem buscando usar e criar metodologias ativas de ensino que subsidiem o processo de ensino-aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No capítulo intitulado “Uma Pedagogia de Bom Senso”, Freinet inicia falando que se procura bem longe os elementos da base da pedagogia que se busca, recorrendo aos vocábulos utilizados pelos universitários, e tradicionalmente a autores, como: Rabelais, Montaigne e J. J. Rousseau, cuja reputação é, há muito, inatacável. Contudo, ele lança a seguinte reflexão posteriormente a esta afirmativa: “Mas você tem certeza de que a maior parte dessas ideias que os intelectuais julgam ter descoberto não correm desde sempre entre o povo, e de que não foi o erro escolástico que lhes minimizou e deformou a essência, para monopolizá-la e subjugá-la?” (FREINET, 2004, p. 5), ou seja, as ideias que os intelectuais alegam terem “inventado”, foram simplesmente observadas e adaptadas do conhecimento popular (senso comum) e o erro da escola escolástica (corrente de pensamento dominante aplicado nas universidades durante a Idade Média, que tinha objetivo de unir a filosofia racional à fé cristã) foi monopolizar e deformar a essência do conhecimento popular, fazendo com que todos começassem acreditar que estas ideias foram de fato criadas (FREINET, 2004).

Posteriormente, Freinet diz que: “se fôssemos procurar na tradição popular, as práticas milenares do comportamento dos homens na educação dos animais, estaríamos em condições de escrever o mais simples e o mais seguro de todos os tratados de pedagogia”, segundo esta concepção Freinetiana, para encontrar a origem dos grandes princípios educativos, bastaria analisar a maneira como o povo educa e trata os animais, principalmente os pequenos (filhote), (FREINET, 2004, p. 6). No decorrer da obra, é notável as críticas diretas ao método de ensino tradicional, principalmente quando diz que:

“Mas a Escola ri-se da humilde experiência dos pastores! Ela tem os seus imponentes e seculares caminhos, que escritores, sábios, administradores eminentes disseram ser caminhos da verdade: Nada de fraqueza afetiva! Manter a lei! Habituar os alunos a obedecer, mesmo, e, sobretudo, quando a ordem dada contrariar suas tendências e desejos. É assim que se formam — se for preciso com as chibatadas e os cães— as personalidades fortes e as almas bem temperadas” (FREINET, 2004, p. 12).

A Escola Tradicional “desvaloriza” e “despreza” o conhecimento e a experiência popular, neste caso, o conhecimento dos pastores; pois segundo o método tradicional é preferível escolher e usar o conhecimento erudito e que passou por “comprovações científicas” ao conhecimento do senso comum (impreciso). Todavia, o autor vai na contramão deste pensamento, acreditando que o conhecimento popular é de extrema

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

importância para se construir uma pedagogia com a quietude e a humanidade próprias das obras conscientes (FREINET, 2004).

A Geografia de caráter tradicionalista ainda é apresentada de maneira decorativa e fastidiosa. Porém, hoje os professores de Geografia precisam construir e contextualizar o conhecimento de mundo dos seus alunos no conhecimento científico, sem menosprezar os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida dos alunos.

Sobre isso, é interessante, quando em outra passagem do primeiro capítulo, ele diz o seguinte:

“Se um dia os homens souberem raciocinar sobre a formação dos seus filhos como o bom agricultor raciocina sobre a riqueza do seu pomar, deixarão de seguir os eruditos que, nos seus antros, produzem frutos envenenados que matam ao mesmo tempo quem os produziu e quem os come. Restabelecerão valorosamente o verdadeiro ciclo da educação: escolha da semente, cuidado especial do meio em que o indivíduo mergulhará para sempre as suas raízes poderosas, assimilação, pelo arbusto, da riqueza desse meio” (FREINET, 2004, p. 13).

Freinet (2004) recomenda aos homens a pensarem melhor sobre a educação de seus filhos, aconselhando-os a restabelecer o verdadeiro ciclo da educação, na qual há um cuidado especial com o meio em que as crianças se desenvolveram, pois dependendo deste meio, a criança poderá desenvolver suas raízes em lugar fértil e rico ou o inverso. Além dos fatos mencionados, há também críticas diretas aos pedagogos que utilizam o método tradicional, que fragmentam o conhecimento e recorrem somente ao conhecimento dito como “científico”, pois segundo Freinet (2004, p. 14) “o pedagogo preparara minuciosamente os seus métodos e, segundo dizia, estabelecera cientificamente a escada que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento”, ou seja, o pedagogo concebe o conhecimento como uma escada e dividi-lo em degraus, na qual cada indivíduo deve subir um degrau por vez e da maneira que o pedagogo orientar, pois caso contrário, “o pedagogo persegue os indivíduos obstinados em não subir pelos caminhos que considera normais” (FREINET, 2004, p. 14).

Por fim, é possível compreender que para Freinet, que se deve aprender a acariciar, amar e servir as crianças, a segurá-las pela mão nas passagens difíceis, abaixar para elas os galhos que não conseguem alcançar; a nos alegrar ao vê-las satisfeitas, e não habituá-las a obedecer e contrariar as suas ideias, como a Escola tradicional costuma fazer, além do não uso de castigos ou de ameaças, pois nunca será pelo medo que se atinge os objetivos propostos ou os fins (FREINET, 2004).

O capítulo cinco “Nunca Largue as Mãos” convida a pensar inicialmente o autor está se contradizendo, pois no primeiro subtópico que é “Não largue as mãos... antes de apoiar os

pés”, é possível entender que o autor está falando sobre não deixar métodos antigos, de não se substituir uma base antiga sem antes encontrar uma melhor. Premissa que sugere automaticamente o questionamento, “Mas ele não passou todos os outros capítulos incentivando a mudança?”. No entanto, o autor alerta sobre à ideia de se não arriscar sem antes saber para onde se está indo, para isso usa como exemplo didático, o ditado de que se alguém quiser saltar por cima de uma geleira, faça-o somente quando os demais membros do grupo estiverem em segurança (FREINET, 2004). Pois assim quando for pular para o outro lado o educando já terá a certeza de um chão firme e caso pise em falso os que já atravessaram vão segurá-lo.

È instigante como Freinet coloca o leitor como o aventureiro que irá seguindo caminho daqueles que antes já passaram por ali e termina dizendo que o leitor (que no livro ele chama de você como se estivesse em uma conversa íntima), passará pelas dificuldades de enfrentar esse caminho que é novo para o aventureiro sem soltar as mãos e que se caso venha soltar e cair poderá levantar-se e partir novamente (FREINET, 2004).

Vale ressaltar, que o professor irá encontrar dificuldades no caminho que até poderão fazê-lo desistir, mas que ele conseguirá se apoiar e se recuperar na ajuda dos que já conhecem. Mais um pouco a frente, Freinet apresenta um amigo que ele chama por “Adriano” o qual era bom em tudo mesmo sem nunca ter tido alguém para ensiná-lo; ele compara o Adriano aos alunos raros que como ele são os que sem precisar de ajuda já conseguem se desenvolver (os autodidatas). Todavia, adverte que esses exemplos podem acabar impulsionando os outros a querer aprender também, mas como um perigo de acabarem se tornando cópias, pela tendência a dizer “É tão fácil, faça com eu” (FREINET, 2004, p. 49).

È possível identificar que o autor fala sobre tomar a frente do pelotão, e retoma novamente o personagem Adriano como exemplo para permitir uma melhor compreensão, onde muitos professores colocam apenas um aluno como o destaque da turma, o inteligente e aplicado, pelo fato dele seguir as normas que você, o pedagogo fez. E se esquece de que há outros alunos com outras características que às vezes alguns deles à sua maneira e durante alguns instantes se colocam como destaque. Freinet indica de que cada um dos alunos pode em algum momento tomar a frente do pelotão, e assim seria possível descobrir que na sala há autores, poetas, desenhistas e afins, ou seja, permitiria pavimentar caminhos e possibilidades diferentes para cada um (FREINET, 2004).

Contundo, não se pode deixar também de destacar outros tópicos que também são interessantes de serem abordados, entre eles: “Educar ou domesticar”, no qual Freinet aborda acerca da emancipação que a criança deve ter em relação à sua educação, deixando de

adaptar-se ao “padrão” e aprender a viver com ele, de forma harmônica e construtiva, explorando o máximo da criatividade, sensibilidade, do contato com a natureza e da habilidade de expor suas opiniões. Implicando conhecer e desenvolver suas próprias ferramentas para agir no mundo em direção aos seus objetivos (FREINET, 2004).

O autor novamente faz críticas à educação tradicional que tenta domesticar o ser humano como se fosse um burro ou cabrito que ainda teima a obedecer. Entretanto, “a criança, ainda é nova. Reage como o cabrito. Basta sentir que você quer orientá-la por um determinado caminho, que o seu movimento natural é escapar em sentido oposto” (FREINET, 2004, p. 55). Apesar disso, os velhos pedagogos observam toda essa trama e se isentam da responsabilidade usando o argumento de que “na vida, nunca se faz o que se quer, que eles aprendam primeiro a obedecer!” (FREINET, 2004, p. 55).

No tópico intitulado de “Que droga de ancinho”, Freinet relata um caso de um rapaz chamado “Ernesto” que retornava ao interior rural onde morava. Na ocasião, o rapaz ao chegar à cidade, se deparou com a vida pacata, onde seus conterrâneos moravam e ceifavam mais uma colheita. Na história, entra em cena um ceifador chamado “Nicolau”, o mesmo chamou Ernesto para ajudá-lo no campo. Recém-chegado e com um sotaque francês requintado, Ernesto ficou na defensiva, com receios daquela atividade e menosprezando com o nariz empinado, até chegar ao ápice de se atrapalhar com um ancinho (instrumento utilizado na agricultura e na jardinagem para coletar materiais como folhas, grama solta etc.) e ao cair, proporcionou risos aos seus compatriotas (FREINET, 2004).

Freinet tentou transmitir com essa história, a valorização e a contemplação da naturalidade, simplicidade, originalidade, autenticidade e da singeleza. Integrando a educação e o saber nas coisas mais simples e familiares da vida. E “mesmo que as julgue extintas, enterradas para sempre num passado morto, você as verá surgir como sem querer, vivas e dinâmicas, pois você as alimentou com sensibilidade e experiência e construiu sobre rocha” (FREINET, 2004, p. 56).

No caso da Geografia, como bem destaca Yasuko; Passini; Malysz (2007), para ensinar e aprender Geografia é necessário estar sempre trabalhando com o espaço que seja concreto, com a prática, para melhor assimilação do conteúdo a da realidade vivida, a disciplina de Geografia assim como as outras disciplinas (História, Matemática, Física entre outros) deve ser trabalhada de modo a correlacionar os conteúdos escolares com a realidade dos discentes. Nessas situações, as aulas de campo ou aulas práticas, podem ser utilizados como método de ensino, pois permitem aos alunos visualizarem e entenderem melhor o

conteúdo que foi ensinado em sala de aula e dar oportunidade de explorar melhor o espaço que vai ser estudado.

No tópico chamado de “A caneta escolar”, existem alguns diálogos que se questionam entre si, sem entrar muito no conteúdo das conversas, as questões sobre o porquê de se usar tal tecnologia ultrapassada ao invés de uma nova e eficiente, remetendo muito ao mau hábito de professores em usar excessivamente instrumentos antigos em aulas ao invés de novos. Entretanto, é bom destacar a importância de se conhecer os instrumentos que de antemão, pois estes podem efetivar a única via de eficácia para se conseguir determinado fim e que essa evolução da ciência por vezes pode ser perigosa (FREINET, 2004).

Como pontou Pontuschka (2002), a Geografia, como disciplina escolar, deve oferecer sua contribuição para que os discentes e docentes enriqueça suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação. Nesse sentido é importante que o professor não se “prenda” ao espaço físico da sala de aula para trabalhar os conteúdos escolares, mas também deve demonstra-lo fora dela; um método didático que pode ser usado nessas situações, é as aulas de campo ou aulas práticas, que por sua vez, permitem aos alunos visualizarem e entenderem melhor o conteúdo que foi ensinado em sala de aula e dar oportunidade de explorar melhor o espaço que vai ser estudado como, por exemplo, analisar como é o relevo de determinado ponto da cidade, como funciona a sua economia ou sua organização urbana e espacial. Há estudos que comprovam que os alunos aprendem mais quando vão á aulas de campo, vendo de perto a teoria na prática, principalmente quando trabalhamos com “aspectos físicos”, como relevo, hidrografia entre outros (WALLON, 2008).

Além de conhecer a situação dos seus alunos, ele pode incluir em suas aulas os contextos locais destes, por meio de exemplos que sejam gerais (exemplos que abrangem a cidade em si) ou específicos (exemplos que abrangem os bairros, moradias ou conjunto habitacionais). E partir daí, usar esses contextos como objetos de investigação e de análises críticas, para que seus alunos percebam que os conteúdos trabalhados em sala de aula podem sim ser percebidos em suas vivências diárias.

Freinet retrata os “tagarelas”, como aquele indivíduo que se diferencia dos trabalhadores. O tagarela primeiro fala, organiza os sistemas, impõem uma lógica ou uma filosofia para melhorar e ter certa eficiência, caso não siga essas recomendações, você será taxado ao erro. Entretanto, os tagarelas não sabem bem como é ter a prática em determinada teoria. Já os trabalhadores possuem pouca teoria, porém sabem corretamente como seguir e ter eficiência em determinada ação. Esse conhecimento acumulado que o trabalhador constrói ao

longo do tempo, é sinônimo de muito conhecimento prático, que não necessita de grandes teorias, mas de “conselhos práticos ou os gestos esperados, e os sentimentos íntimos que se traduzem por um movimento, um olhar ou um silêncio” (FREINET, 2004, p. 57).

Além disso, o autor descreve acerca da pedagogia praticada com os deficientes mentais e de seu legado deixado para Pedagogia em geral. O autor adverte ainda que o objetivo da prática pedagógica reside “o ensino à medida de cada um, a necessidade do interesse funcional” (FREINET, 2004, p. 57), porém sua narrativa abre um questionamento sobre viabilidade desta pedagogia para dentro do ensino de pessoas sem nenhum tipo de deficiência. Todavia, elenca-se os 3 perigos dessa nova abordagem:

“O primeiro seria a desprezo de indivíduos que de alguma forma não seguem o passo a passo dando o exemplo de que “a pedagogia dos anormais nos ensina a subir prudentemente, degrau por degrau, o caminho da compreensão, da aquisição e da ação. Esquece que há indivíduos aptos a subir a escada de quatro em quatro degraus ou que, de um salto, atingem o cimo” [...]. “O segundo perigo é a valorização do ensino e da experimentação, e também do material didático e dos jogos, onde segundo Freinet seria “uma verdadeira regressão que, sob a capa do progresso, limita os voos e as audácias.” O terceiro perigo é a valorização da necessidade de “observação minuciosa, peça por peça, ponto por ponto” (FREINET, 2004, p. 58).

Isso dá muito bons resultados com educandos os tidos “anormais”, mas despreza totalmente essa outra observação que atua segundo outros processos sintéticos, pelos sentidos e com possibilidades às vezes ainda misteriosas, essa observação que se faz num lampejo, que vê, num piscar de olhos, o que horas de observação dirigida não levariam a descobrir” (FREINET, 2004).

É interessante, que durante a obra, Freinet também retrata crianças que possuem uma capacidade incrível de compreender rapidamente as coisas. No qual o autor retrata em dois exemplos, a “compreensão por iluminação” sendo um raciocínio instantâneo que não necessitava de meios para alcançar um fim. Entretanto, pedagogos não sabiam lidar com a tal iluminação e acabavam por limitar o indivíduo. Por fim, quando surgiam alunos com tais características, eram submetidos para uma observação metódica de um hábito escolástico e não de uma observação por iluminação que pretendia explorar o indivíduo de toda sua diversidade e de sua identidade própria através da individualidade, sem submetê-las a modelos pré-estabelecidos e que as ajuda na formação de sua (FREINET, 2004).

É possível estabelecer uma ponte entre o pensamento de Freinet com a educação inclusiva, entendida aqui como “uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a

inserção social de todos” (NETO *et al.*, 2018), ou seja, apesar da complexidade, o ensino deve contemplar as singularidades de cada aluno, e assim como outras ciências a Geografia enquanto disciplina tem o dever de proporcionar uma educação mais democrática onde todas as crianças sejam ensinadas de maneira indistintamente.

Quando Freinet continua relatando que há no meio da educação, caminhos que são aparentemente proibidos para pedagogos ou que são ignorados por pedagogos. O que seria o tal tema proibido? Seria contemplação do aluno livre, aquele que se encontra, se apaixonou se desenvolve, se enriquece por sua própria cultura e de outrem. Na qual o aluno “conseguirá, talvez por ilógicos caminhos de contrabando, mas num tempo recorde, com uma segurança e uma plenitude que nos edificarão” (FREINET, 2004, p. 59). Entretanto, é possível observar que esse caminho não é nada fácil, é por isso que talvez, os educadores não andem por essas regiões e caminhem por métodos menos trabalhosos e mais limitadores. No final Freinet cita que “o principal é encontrar esse ardor, essa vida, esse furor de querer, que é bem próprio da natureza do nosso ser. Se o conseguirmos nas nossas classes, todos os problemas acessórios estarão resolvidos” (FREINET, 2004, p. 59).

E além dos fatos mencionados, com o tópico intitulado de “a noção de velocidade”, fica bem indicada a problemática sobre o desrespeito com a velocidade ou tempo aluno em aprender algo, pois cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem. Deixar o tempo natural do aluno fluir é algo que incomoda talvez os educadores que possuem um pensamento imediatista e não a longo prazo. Garantir a liberdade de tempo para o aluno é essencial para a aprendizagem destes (FREINET, 2004).

No capítulo “Uma Profissão que é Fórmula de Vida”, o autor argumenta que não é necessário um teste especial para se conhecer o valor e o rendimento de um professor. Os pastores (em analogia aos professores), vão adotando suas técnicas com o passar do tempo. Freinet (2004, p. 79) afirma que: “A técnica virá depois, se ainda faltar e, enquanto isso, a solicitude permanente do educador saberá atenuar as insuficiências profissionais”. Algumas vezes têm-se a necessidade de um educador que já não tem gosto pelo trabalho, trocar de cargo, pois este quando exerce a profissão sem prazer transforma-se em um escravo do ganho. Assim, um escravo não pode formar homens livres e ousados, aptos para construir uma sociedade melhor, pelo contrário, forma homens presos e tímidos.

Freinet (2004) argumenta que o educador deve sempre tentar buscar nos alunos a alegria simples que se sente ao seguir fora dos caminhos já muito pisados, ao nos ferir nos espinhos e agarrar aos rochedos de onde se descobrem os profundos horizontes de luz; cultive nelas a embriaguez dos triunfos, sem, no entanto correr o risco de se perder ou extraviar;

mantenha-as em grupos harmoniosos, no seio dos quais possam sentir-se amparadas umas pelas outras e compartilhar a grande força que nos vem das nossas mãos unidas; mobilize-as ao mesmo tempo para fazer avançar cada vez mais os caminhos claros e livres que permitam a audácia renovada das gerações que estão por vir.

O autor destaca ainda, a necessidade de oferecer aos alunos “pães” (tanto para o corpo como para o espírito) e “rosas”. Ao falar pão do corpo o autor refere-se ao alimento propriamente dito, já o pão do espírito trata-se do conhecimento transmitido do professor para o aluno. E, ao falar de rosas o autor refere-se à atenção que o educador deve prestar ao educando (tal atenção se dá pelo pensamento, de promessas, tom de voz e por olhares). Pois os alunos precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e superior, ou seja, “A criança precisam de pão e de rosas” (FREINET, 2004, p. 81).

A partir do momento que o professor conhece os seus discentes, ele deve elaborar e traçar planos e utilizar metodologias de ensino ativas que vai abranger a todos; valendo-se da afetividade como uma ferramenta didática que o permite perceber e conhecer as habilidades e competências ou dificuldades dos seus alunos. (WALLON, 2008). Desta forma, é salutar que o professor (principalmente os de Geografia) se importe e conheça a realidade dos seus alunos; como por exemplo, perguntar se o aluno gostou ou se identificou com a aula ministrada; se ele conseguiu fazer alguma associação entre aula e sua vivência; e percebendo que o aluno está passando por “dificuldades” é interessante que o professor além de perguntar, oriente o seu aluno para um profissional (psicólogo, psicopedagogo entre outros) ou dependendo da situação comunique aos seus familiares; obviamente deve ser respeitado o tempo e o espaço de cada aluno.

Conforme acrescenta Santos (2012) a conduta do professor de inserir o cotidiano do aluno na interpretação de fenômenos da Geografia pode ser interpretada como respeito ao aluno, seu ambiente e suas construções anteriores; ou seja, a partir do momento em que o professor conhece a realidade dos seus discentes e faz uma articulação entre o que foi ensinado em sala de aula ao cotidiano destes, o ensino da geografia torna-se mais interativo, fácil e compreensível por ambas as partes.

Entretanto, as “rosas em excesso podem causar reações alérgicas”, ou seja, às vezes os professores devem fazer críticas construtivas para seus alunos, pois elas auxiliam os alunos a buscar a perfeição, ou algo próximo dela. “Você já notou como as crianças, em casa ou na escola, são ajuizadas e fáceis de suportar quando estão totalmente ocupadas numa atividade

que as apaixonam?” (FREINET, 2004, p. 84). A ideia é que os professores proponham atividades mais cativantes que entusiasme a turma. Às vezes, será necessário que o professor se posicione no lugar da criança, para que ambos se percebam enquanto “parceiros” na construção do conhecimento.

Toda essa premissa, convida a reflexão sobre a função que a educação exerce na vida do ser humano e de que forma pode ser conduzida em sociedade. Para ele, existe uma lei natural, ou seja, o processo educacional é algo que acontece independentemente da sua institucionalização em local, a exemplo o ambiente escolar. Desde o simples convívio do homem com animais, ao adaptar este aos mais diferentes tipos de atividade, é considerado por Freinet como um ato de educar, caracterizado como simples, sendo está uma metodologia que pode ser aplicada no ensino das crianças.

Essa metodologia simples e engajadora é um desafio que se coloca aos professores em geral e em particular aos profissionais da Geografia: fazer o aluno manifestar interesse pelas temáticas geográficas buscando interagir com a realidade do aluno e só em seguida estender para uma visão global da temática em estudo. Manifestar no discente o interesse em relação a disciplina e fazê-lo entender a importância da Geografia para sua formação cidadã e profissional (CAVALCANTE, 2010).

Na busca de cumprir este desafio diversos fatores devem ser analisados: tais como entender o funcionamento da escola, um amplo entendimento do processo educacional baseando em leituras críticas e enriquecedoras sobre temas como o ensino de Geografia escolar e currículo (apesar da quantidade de discussões sobre estes, ainda não foram suficientes para preencher as lacunas que interferem diretamente na formação dos alunos). Cavalcante (2010) frisa também a necessidade de os professores adaptarem suas aulas conforme o espaço no qual o aluno está inserido. Logo os conceitos básicos da Geografia devem ser mencionados tais como espaço, lugar, paisagem etc:

[...] “A necessidade de reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geográfica, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar. Alguns projetos inovam porque partem do pressuposto de que não basta manter as crianças e os jovens dentro dos muros da escola; é necessário que ali eles possam vivenciar seu processo de identificação, individual e em grupos, e que sejam respeitados nesse processo” (CALVACANTE, 2010, p. 2).

Ao utilizar a metodologia mencionada se vislumbra que o aluno se sente inserido no processo de ensino e não um simples sujeito que precisa ter conhecimento de uma realidade

distinta da qual ele vivencia. Isto foi um dos pontos essenciais na abordagem de Freinet do ensino simples, algo que comparou a uma lei natural.

Essa forma de ensino idealizada por muitos estudiosos além do Freint, infelizmente não é uma realidade vivenciada na maioria das escolas brasileiras. Pois, as políticas educacionais vigentes ainda não discutem planos que interfiram na relação ensino-aprendizagem. A formação profissional dos professores é algo que merece destaque devido a sua eficiência ser questionada quando atribuído por vezes a eles a responsabilidade pelo nível baixo dos indicadores que avaliam a educação. Fato que é considerado incoerente pois os baixos indicadores decorrem de um conjunto de fatores :

“E os maus resultados são frequentemente atribuídos à precariedade do trabalho do professor. Nesse contexto, além de suas próprias demandas de formação contínua e de garantia de salário digno, são inúmeras as demandas colocadas ao professor — em relação à comunidade escolar, ao estabelecido pelas normas vigentes, aos currículos oficiais, à escolha dos livros didáticos. Como se vê, as exigências são muitas, e as condições para cumpri-las não são dadas, precisam ser conquistadas (CAVALCANTE, 2010, p. 2)”.

Contribuindo a este debate Freint afirma que “A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida”. Cabendo ser tratada como tal, o que não acontece devido ser tratada pelos órgãos que gerenciam a educação brasileira desenvolver iniciativas “mecânicas” que são generalizantes para um país que tem uma pluralidade cultural e social indiscutível (FREINET, 2004, p. 13).

Sendo assim, é indispensável pensar em todas as partes que compõe este amplo e complexo desafio, pensem em um ensino de qualidade que satisfaça as necessidades humanas. Freint já se reportava a essa questão, “O fruto será o que fizerem dele o solo, a raiz, o ar e a folha”. A metáfora que resume a implicação dos mais diferentes fatores na formação dos alunos. Não cabendo atribuir a inteira responsabilidade somente ao professor. Sabendo-se que envolve a formação cidadã, todas as atitudes devem ser pensadas criteriosamente, pois como afirma Freinet (2004, p. 15):

“A infância não é um saco que temos de encher, mas uma pilha generosamente carregada, cujos fios, cuidadosamente montados, não correm o risco de deixar perder a corrente, uma rede delicada e potente, amplamente distribuída e que penetra nos recantos mais secretos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia”.

Nesta abordagem, Freint releva mais uma vez, a necessidade do cuidado da simplicidade ao ato de educar, a disciplina de Geografia deve auxiliar muito nesta perspectiva,

devido o seu caráter crítico, social e investigativo que provoca nos alunos, a função de entender a conjuntura econômica, política e social a sua volta, fazendo com que este manifeste habilidade de se (re)pensar socialmente. Ainda localiza a possibilidade de que os professores diversifiquem quanto ao uso de recursos metodológicos durante aulas, podendo ser ministradas em ambientes diferentes da sala de aula, onde os alunos terão a possibilidade de ter contato com os objetos estudados (THIESEN, 2011).

E o contrário também acontece, as novas nuances da Geografia que influenciam nas formas de ensino devido aos novos modelos de interação social, como a Globalização e o advento da Era Digital que modificaram a forma de entendimento do mundo e interação com o espaço. Por esse motivo faz-se necessária novas propostas curriculares “que faça a transposições didático pedagógicas das diferentes áreas de conhecimento científico para a educação escolar” (THIESEN, 2011, p. 86).

Muitos pesquisadores vêm se interessando pelo assunto sobretudo “na segunda metade do século XX”, por formas de tornar o ensino da Geografia mais condizente com a realidade do aluno, assim como Freinet propôs. Para dessa forma cumprir a função do conhecimento geográfico, segundo Thiesen (2011) tem a “função essencial de possibilitar aos sujeitos capacidades de situar-se num mundo em permanente mudança”, (THIESEN, 2011, p. 87). Todavia existem resistências ainda no currículo escolar para efetivação dessa função, as quais são citadas por Thiesen (2011), como se pode analisar no **Quadro 01**:

Quadro 01- Principais obstáculos enfrentados pelo ensino da Geografia

Há pouca exigência cognitiva, de tratamento científico e de atitude reflexiva à disciplina/ciência geográfica.	Á prática pedagógica está relativamente burocratizada/mecanizada.	O conhecimento da ciência geográfica, quando convertido em conhecimento escolar pelo livro didático [...]tornar-se	Obstáculo epistemológico
O conhecimento da ciência geográfica de caráter decorativo.	Há limitações quanto a utilização de ferramentas facilitadoras de processos de aprendizagem.	Há certa dispersão temática sustentada pela tese de que na Geografia tudo se ensina	Dificuldade de diálogo entre professor e aluno

Fonte: Adp. de Thiesen (2011), p. 87.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender em Freinet indicações de como lidar com os alunos, de como incentivá-los e fazer com que sintam vontade ou sede pelo conhecimento. Sua obra problematiza ainda como professores podem na medida do possível diversificar as suas aulas, com atenção as possibilidades constituídas pelos contextos do entorno dos alunos, assegurando que seus alunos que todos são capazes. E, além disso, que no processo de ensino-aprendizagem não se deve incluir somente aqueles alunos que são considerados os mais “inteligentes” e aplicados em sala de aula, mas sim todos, haja vista que a sala de aula se apresenta de maneira heterogênea, pois é composta por alunos que poderão escolher inúmeros caminhos sociais ou profissionais.

As considerações elencadas por este trabalho buscaram promover reflexões e diálogos no campo de metodologias acerca das práticas docentes. Todavia, é relevante enfatizar que diferentemente do que argumentou Freinet, o professor não precisa necessariamente abandonar os recursos tradicionais, e que o novo método, o que inova nem sempre pode ser o melhor, porquê às vezes os velhos recursos são as únicas ferramentas disponíveis ao professor, assim como tem determinados alunos que só apreendem com métodos ditos “tradicionais”. Assim, sob os signos das contribuições pedagógicas de Freinet, é possível apontar para coexistência de muitos caminhos metodológicos que o professor pode ou não utilizar no processo de ensino e aprendizagem, dependendo da situação social da sua comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARCHELA, R. S.; CALVENTE, M. Del C. M. H. **Ensino de geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina: EDUEL, 2008.

CAVALCANTE, L. S. C. **A GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS, CAMINHOS, ALTERNATIVAS**. IN: Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte, 2010.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**; tradução J. Baptista. 7.ed.—São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GONÇALVES, A. R. A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia y ciências sociais**. Vol. XVI, nº 905, Universidade de Barcelona, 2010.

MANFIO, V.; BALSSAN, J. B.; Geografia Escolar: Práticas Pedagógicas e o Ensino-Aprendizagem do conteúdo de regiões Brasileiras. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, número especial, p. 68-84, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/20281/15329>. Acesso em: 2 de agos. de 2019.

MARQUES, V. **Reflexões sobre o Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. I Simpósio de Pós-Graduação do Estudo de São Paulo (SIMPGEIO-SP), Rio Claro; 2008. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_reflexoes_geo.pdf. Acesso em: 09 de jul. de 2019.

NETO, A. de O. S.; ÁVILA, É. G.; SALES, T. R. R., AMORIM, S. S., NUNES, A. K., SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 60, 2018, p. 81-92. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>. Acesso em: 09 de jul. de 2019.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 2002.

SANTOS, L. P. dos. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 3. 2012.

SÓ PEDAGOGIA. **Célestin Freinet**. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2019. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/biografia/celestin_freinet.php. Acesso em: 2 de agos. de 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**. V. 15, n.1, p. 83-94, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso: 2 de agos. de 2019.

YASUKO, E. P.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Org). **Práticas de ensino da geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

UMA APRECIÇÃO DO DESEMPENHO MATEMÁTICO DOS ALUNOS BRASILEIROS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO EM UMA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Ariane Luzia dos Santos¹

RESUMO

O artigo visa analisar o desempenho médio em Matemática dos alunos brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio, gerado pela avaliação externa em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O objetivo pretendido é exibir um cenário do desempenho matemático dos estudantes brasileiros avaliados, apreciando a escala de proficiência em Matemática do SAEB. A metodologia empregada neste trabalho é o estudo dos dados referentes às médias em Matemática dos alunos brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio nas diferentes esferas administrativas, contemplando a edição do SAEB sucedida no ano de 2017. Os resultados indicam que há uma discrepância de conhecimento em Matemática entre os estudantes brasileiros registrados na 3ª série do Ensino Médio, observando as diversas dependências administrativas. Além disso, os dados sugerem uma situação insuficiente de aprendizado em Matemática nos alunos avaliados, conforme uma categorização de aprendizagem adotada.

Palavras-chave: Matemática, Proficiência, SAEB.

INTRODUÇÃO

Os sistemas de avaliação em larga escala aplicados para estudar o desempenho de alunos em determinada disciplina têm assumido um papel importante para diagnosticar a qualidade da educação oferecida aos estudantes pelas redes escolares de diversas esferas administrativas.

Desde 1995, o Brasil utiliza um instrumento de avaliação em larga escala denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que permite acompanhar o progresso do desempenho dos alunos até o presente momento.

O SAEB é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão que é ligado ao Ministério de Educação. O objetivo do SAEB é obter informações sobre o comportamento dos estudantes brasileiros e fatores internos e externos ao espaço escolar que possam interferir nos processos de ensino e aprendizagem.

¹ Docente da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Câmpus de Araraquara e Docente do Mestrado em Matemática em rede Nacional – Profmat – Unesp – Câmpus de Rio Claro. ariane.santos@unesp.br.

As provas do SAEB são aplicadas de forma bianual nos anos ímpares e os resultados são divulgados por escola e por unidade federativa, nos anos pares. O público alvo são os alunos matriculados nos anos finais dos dois blocos do Ensino Fundamental (5º ano e 9º ano) e na última série do Ensino Médio (3º série). De acordo com Klein e Fontanive (2009, p.20) a aplicação das provas é feita nesses casos porque não existem currículos e programas de ensino únicos por anos e séries escolares em todo Brasil.

A metodologia empregada pelo INEP na preparação das provas do SAEB é chamada de Teoria de Resposta ao Item (TRI), cujo intuito é a apreciação de cada item e não com a prova total. Para Klein (2003, p.127) a TRI utiliza modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno analisado e de parâmetros que demonstram certas propriedades dos itens. Assim, a possibilidade do aluno responder de forma correta cada item é diretamente proporcional à sua proficiência.

A importância do uso da TRI nas provas do SAEB é que essa metodologia de avaliação permite comparar os resultados obtidos pelos alunos do mesmo ano e série escolares avaliados ao longo do tempo. Klein e Fontanive (2009, p.20) afirmam que a utilização da TRI nas avaliações permite comparar os resultados do desempenho cognitivos dos alunos mesmo que eles tenham resolvido provas diferentes.

A TRI emprega uma grande quantidade de itens de uma mesma disciplina para elaboração das provas. Segundo Klein e Fontanive (2009, p.20), o SAEB utiliza 169 itens por série (ano) escolar/ disciplina. Ainda de acordo com os autores, os itens são organizados em blocos que compõem os cadernos de provas e a distribuição dos cadernos é feita de maneira sistemática para garantir que eles sejam respondidos por cerca do mesmo número de alunos.

As provas do SAEB são elaboradas tendo como base as matrizes de referência adotadas pelo INEP, as quais indicam habilidades e competências cognitivas a serem avaliadas em cada ano escolar considerado e servem como embasamento para preparação das escalas de proficiência que especificam o que os estudantes possivelmente são capazes de realizar na avaliação do SAEB. Essas matrizes não representam todo o currículo escolar, mas constituem um recorte sobre os conteúdos curriculares para cada etapa da escolarização observada.

As matrizes de referência de Matemática do SAEB são descritas em quatro grupos com os seguintes temas: espaço e forma, na área da Geometria; grandezas e medidas, na área da Aritmética, da Álgebra, Geometria e de outras áreas; números e operações/ álgebra e funções, na área da Aritmética e da Álgebra e tratamento de informação, considerando dados

estatísticos, Probabilidade e Combinatória. Os temas desses grupos estão de acordo com os blocos de conteúdos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p.50).

Os resultados das provas do SAEB realizadas pelos alunos são interpretados de acordo com a escala de proficiência da disciplina e ano escolar avaliado. Klein e Fontanive (2009, p.21) afirmam que a escala de proficiência explicita o desempenho dos alunos e necessitam ser elucidadas para que seus pontos e/ou níveis tenham um significado pedagógico.

Este estudo visa analisar o desempenho matemático, dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio, fornecido pelo SAEB. O objetivo almejado é apresentar um cenário do desempenho médio em Matemática dos alunos avaliados, contemplando as escalas de proficiência em Matemática do SAEB, visando interpretar pedagogicamente as médias atingidas pelos alunos.

A metodologia usada neste trabalho é a análise qualitativa e quantitativa dos dados relativos às médias em Matemática dos alunos brasileiros avaliados nas diferentes esferas administrativas, apreciando a edição do SAEB que ocorreu em 2017. A ideia é observar a média e consequentemente o nível da escala de proficiência do SAEB que se encontram os alunos avaliados. Além disso, é apresentada uma categorização de aprendizagem em Matemática combinada aos níveis da escala de proficiência em Matemática do SAEB referente à 3ª série do Ensino Médio.

Os resultados indicam que há uma diferença de conhecimento matemático entre os estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio, considerando as diversas dependências administrativas. Além disso, os dados sugerem um cenário insuficiente de aprendizagem em Matemática nos alunos avaliados, conforme a classificação de aprendizagem adotada.

METODOLOGIA

O SAEB é uma avaliação bianual que ocorre nos anos pares e tem a divulgação dos resultados feita nos anos ímpares. A última edição até o momento aconteceu em 2017 e os dados foram divulgados no ano de 2018. Nesse sentido, a metodologia empregada neste trabalho é a análise qualitativa e quantitativa dos dados referentes às médias em Matemática dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio, apreciando a edição do SAEB que ocorreu em 2017.

O desempenho médio matemático dos alunos é apresentado conforme as diferentes dependências administrativas escolares que os mesmos estão registrados, levando em consideração a descrição das competências e habilidades cognitivas em Matemática dos graus da escala de proficiência do SAEB.

Em um segundo momento foi observado a distribuição do percentual dos alunos brasileiros matriculados na série escolar considerada, abordando o detalhamento de cada nível da escala de proficiência em Matemática do SAEB. Assim, é possível analisar as habilidades e competências em Matemática dominadas pelos alunos nos níveis que se encontram.

Por fim foi considerado o percentual dos dados previamente citados para encontrar uma distribuição de categoria de aprendizagem em Matemática associada a esses níveis que descrevem as habilidades que o aluno deveria apresentar na 3ª série do Ensino Médio.

Vale dizer que todos os dados, do desempenho em Matemática dos estudantes observados, empregados neste trabalho estão divulgados na página da internet do INEP, na seção destinada ao SAEB. Os gráficos apresentados aqui foram feitos a partir das análises dessas informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As matrizes de referência de Matemática do SAEB são formadas por quatro temas na área da Geometria, da Aritmética, da Álgebra, da Probabilidade e Combinatória e no campo de dados estatístico. Essas matrizes fundamentam as avaliações do SAEB e servem como base para elaboração das escalas de proficiência que especificam o que os estudantes provavelmente são capazes de realizar na avaliação do SAEB.

Klein e Fontanive (2009, p.21) afirmam que a interpretação dos níveis das escalas de proficiência é uma das funções mais importantes do método empregado nas avaliações em larga escala, como o SAEB. Esse entendimento permitirá que a sociedade entenda melhor os resultados divulgados pelo INEP.

A escala de proficiência de Matemática da 3ª série do Ensino Médio é constituída por dez níveis. O nível 1 (desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 pontos), o nível 2 (desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 pontos) e, continuamente, a cada nível é adicionado vinte e cinco pontos até chegar no nível 10 (desempenho maior ou igual a 450 pontos). O Inep não utilizou itens da 3ª série do Ensino Médio que avaliam as habilidades do nível 0. O órgão destaca que alunos com desempenho menor que 225 requerem atenção

especial, porque não ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa série escolar.

Fontanive (2013, p.86) afirma que os pontos da escala são compreendidos em termos de competência e habilidades cognitivas que os estudantes, em média, possuem quando seus conhecimentos estão no intervalo de pontos da escala.

Cabe destacar que a leitura das descrições dos pontos da escala do SAEB são acumulativas. Isso significa que o aluno localizado em um nível da escala de proficiência, em geral, possui as competências citadas no nível antecedente.

A metodologia TRI empregada pelo INEP na criação da prova possibilita ao órgão avaliador colocar em uma mesma escala os itens de teste usados na avaliação e o desempenho dos alunos que realizaram a prova. Segundo Castro (2009, p.8) isso proporciona a comparação dos resultados entre escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas do Brasil.

Na tabela a seguir é apresentado o desempenho matemático médio dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio conforme as dependências administrativas e o nível de proficiência em Matemática que as médias dos alunos avaliados ocupam na escala de proficiência referente à série escolar analisada.

Cabe dizer que a dependência administrativa pública engloba as esferas estadual, federal e municipal. Da mesma forma, a total significa a esfera pública juntamente com a esfera privada. Isso vale para todas as tabelas e gráficos deste trabalho.

Tabela 1 – Médias em Matemática dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio

Dependência Administrativa	Média	Nível
Estadual	259,29	2
Federal	357,97	6
Municipal	275,92	3
Privada	329,48	5
Pública	259,69	2
Total	269,74	2

Fonte: INEP. Elaborado pelo autor

Em média os estudantes brasileiros matriculados na 3^a série do Ensino Médio apresentaram nível 2, o mesmo acontece com olhamos para os alunos das esferas pública e estadual.

No nível 2 (desempenho é maior ou igual a 250 e menor que 275), além das habilidades atendidas nos níveis anteriores da escala, os estudantes, em média, são capazes de reconhecer: as coordenadas de pontos representados em um plano cartesiano localizados no primeiro quadrante e os zeros de uma função dada graficamente; relacionar um gráfico de setores a dados percentuais apresentados em texto ou em uma tabela; e determinar: o valor de uma função afim, a partir da sua lei de formação e o resultado usando o conceito de progressão aritmética.

Apreciando as notas dos alunos matriculados nas escolas municipais, tem-se o nível 3, onde o desempenho é maior ou igual a 275 e menor que 300 pontos.

No nível 3, e além das habilidades mencionadas anteriormente, em média, o estudante é capaz de reconhecer: o valor máximo de uma função quadrática representada graficamente e o intervalo no qual a função assume valor máximo, em um gráfico; determinar: por meio de proporcionalidade, o gráfico de setores que representa uma situação com dados fornecidos em texto, o quarto valor em uma relação de proporcionalidade direta a partir de três valores dados em uma situação do cotidiano, um valor reajustado de uma quantia a partir de seu valor inicial e do percentual de correção; e resolver problemas usando operações fundamentais com números naturais.

Vale destacar a diferença de aprendizagem apresentada pelos estudantes brasileiros matriculados nas escolas das redes federal e privada com os alunos das outras esferas administrativas. Neste caso, os estudantes matriculados nas escolas privadas apresentaram, em média, o nível 5 de proficiência em Matemática.

No nível 5 (o desempenho é maior ou igual a 325 e menor que 350 pontos), além das habilidades anteriormente citadas os estudantes provavelmente são capazes de analisar o comportamento de uma função dada em gráfico, quanto ao seu crescimento; determinar: o valor da variável dependente ou independente de uma função exponencial, o percentual que representa um valor em relação a outro, o valor de uma expressão algébrica e a solução de um sistema de três equações, sendo uma com uma incógnita, outra com duas e a terceira com três incógnitas; resolver problema abarcando: divisão proporcional do lucro com relação a dois investimentos iniciais diversos; operações, além das fundamentais, com números naturais; a relação linear entre duas variáveis para encontrar uma delas e probabilidade de união de eventos.

Os estudantes avaliados matriculados nas escolas federais exibiram, em média, o nível 6, onde o desempenho é maior ou igual a 350 e menor que 375 pontos.

No nível 6, além das habilidades anteriormente mencionadas os estudantes provavelmente são capazes: de reconhecer as coordenadas dos pontos representados em um plano cartesiano e situados em quadrantes diferentes do primeiro. Relacionar um sólido geométrico simples a uma planificação usual dada. Resolver problemas: envolvendo Teorema de Pitágoras para calcular a medida de hipotenusa de um triângulo pitagórico, a partir de informações apresentadas textualmente em uma figura e de porcentagem envolvendo números racionais não inteiros. Encontrar: a razão de semelhança entre as imagens de um mesmo objeto em escalas diferentes; o volume de um paralelepípedo retângulo, dada sua representação espacial; os zeros de uma função quadrática, com base na sua expressão algébrica.

Vale ressaltar que a escala de proficiência de Matemática da 3ª série do Ensino Médio é constituída por dez níveis e considerando a Tabela 1, em média, o nível 6 foi a maior condição atingida significativamente pelos estudantes avaliados.

Na Tabela 2, é possível verificar o percentual da distribuição dos alunos brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio que realizaram a prova do SAEB, em cada nível da escala de proficiência em Matemática do SAEB.

Tabela 2 – Percentual dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio nos níveis de proficiência em Matemática do SAEB

Dependência Administrativa	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	nível 9	Nível 10
Estadual	25,52	18,94	19,27	15,24	10,84	6,44	2,62	0,84	0,24	0,05	0
Federal	2,37	2,37	3,85	5,89	10,3	15,29	17,25	17,1	16,48	8,96	0,13
Municipal	19,94	15,01	15,63	14,96	13,56	10,68	6,24	2,74	1,01	0,24	0,01
Privada	5,12	5,42	8,13	11,33	14,09	16,56	15,63	11,71	8,23	3,74	0,04
Pública	25,41	18,86	19,2	15,21	10,85	6,49	2,69	0,91	0,3	0,08	0
Total	22,49	16,93	17,6	14,65	11,32	7,94	4,55	2,46	1,44	0,61	0,01

Fonte: INEP. Elaborado pelo autor.

Cabe destacar o alto percentual dos estudantes que apresentaram o nível 0 de proficiência, com exceção dos alunos das escolas federais e privadas. Note que, em geral,

quase 23% os alunos apresentaram um desempenho menor que 225 na prova do SAEB e, neste caso, demandam cuidados especiais nos processos de ensino e aprendizagem porque não ainda não evidenciam habilidades muito primárias que deveriam apresentar na série escolar analisada.

Há um número significativo também de alunos que apresentaram proficiência no nível 1 (desempenho é maior ou igual a 225 e menor que 250), novamente com exceção dos alunos matriculados nas escolas federais e privadas. Neste caso, em geral, quase 17% dos estudantes possivelmente são capazes de associar uma tabela de até duas entradas a informações apresentadas em texto ou em um gráfico de barras ou de linhas.

No nível 2, onde o desempenho é maior ou igual a 250 e menor que 275, há uma maior concentração dos alunos matriculados nas escolas das esferas estadual (quase 20%) e municipal (quase 16%). Quando olhamos a esfera pública como todo tem-se que aproximadamente 20% dos alunos demonstraram o nível 2 de proficiência em Matemática. De modo geral, aproximadamente, 18% dos alunos brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio apresentaram o nível 2 de habilidade em Matemática.

No nível 3, onde o desempenho é maior ou igual a 275 e menor que 300 pontos, há uma maior concentração dos alunos matriculados nas escolas das esferas estadual e municipal aproximadamente, 15%. Situação análoga acontece quando olhamos de modo geral, os alunos brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino .

Em média, quase 12% dos estudantes demonstraram o nível 4, onde o desempenho é maior ou igual a 300 e menor que 325 pontos de proficiência em Matemática, o comportamento é similar em todas as esferas administrativas.

No nível 4, além das habilidades mencionadas nos níveis que antecede esse, os estudantes possivelmente são capazes de resolver problemas: envolvendo área de uma região formada por retângulos a partir de medidas fornecidas em texto e figura, usando proporcionalidade direta ou inversa, cujos valores devem ser obtidos a partir de operações simples e de contagem empregando princípio multiplicativo; Determinar: a lei de formação de uma função linear a partir de uma tabela, a solução de um sistema de duas equações lineares, um termo de progressão aritmética, conhecendo sua forma geral e a probabilidade de sucesso de um evento simples.

No nível 5, onde o desempenho é maior ou igual a 325 e menor que 350 pontos, há uma maior concentração dos alunos matriculados nas escolas das esferas federal (quase 16%) e privada (quase 17%). Quando olhamos a esfera pública como todo tem-se que aproximadamente 7% dos alunos demonstraram o nível 5 de proficiência em Matemática. De

modo geral, aproximadamente, 8% dos alunos brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio apresentaram o nível 5 de habilidade em Matemática.

No nível 6, onde o desempenho é maior ou igual a 350 e menor que 375 pontos, No nível 2, onde o desempenho é maior ou igual a 250 e menor que 275, há uma maior concentração dos alunos matriculados nas escolas das esferas estadual (quase 20%) e municipal (quase 16%). Quando olhamos a esfera pública como todo tem-se que aproximadamente 20% dos alunos demonstraram o nível 2 de proficiência em Matemática. De modo geral, aproximadamente, 18% dos alunos brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio apresentaram o nível 2 de habilidade em Matemática.

De modo geral, menos de 3% dos estudantes brasileiros estavam no nível 7, onde o desempenho é maior ou igual a 375 e menor que 400 pontos, com exceção dos alunos das esferas federal e privada que apresentaram aproximadamente 17% e 12%, respectivamente.

No nível 7, além das habilidades mencionadas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes: de determinar: a medida de um dos lados de um triângulo retângulo por meio de razões trigonométricas, fornecendo ou não as fórmulas; com o uso do Teorema de Pitágoras, a medida de um dos catetos de um triângulo retângulo não pitagórico; a área de um polígono não convexo composto por retângulos e triângulos, a partir de informações fornecidas na figura. Solucionar problemas: por meio de semelhança de triângulos sem apoio de figura; abrangendo perímetros de triângulos equiláteros que compõem uma figura; para obter valor de valor de variável dependente ou independente de uma função exponencial dada; que envolvam uma equação de 1º grau que demande manipulação algébrica; envolvendo um sistema linear, dadas duas equações a duas incógnitas; usando permutação; empregando probabilidade, envolvendo eventos independentes.

Além disso, no nível 7 o aluno provavelmente é capaz de Reconhecer: gráfico de função a partir de informações sobre sua variação descritas em um texto; os zeros de uma função quadrática em sua forma fatorada; gráfico de função afim a partir de sua representação algébrica; a equação de uma reta a partir de dois de seus pontos; as raízes de um polinômio apresentado na sua forma fatorada. Encontrar os pontos de máximo ou de mínimo a partir do gráfico de uma função; o valor de uma expressão algébrica envolvendo módulo; o ponto de interseção de duas retas; a expressão algébrica que relaciona duas variáveis com valores em tabela ou gráfico; a maior raiz de um polinômio de 2º grau.

Em geral, menos de 2% dos estudantes brasileiros estavam no nível 8, onde o desempenho é maior ou igual a 400 e menor que 425 pontos, exceto os alunos das escolas federal e privada que apresentaram quase 17% e 9%, respectivamente.

No nível 8, além das habilidades anteriormente mencionadas os estudantes possivelmente são capazes de: Identificar a proporcionalidade dos elementos lineares de figuras semelhantes; o gráfico de uma função trigonométrica da forma $y = \text{sen}(x)$; um sistema de equações associado a uma matriz. Solucionar o problema: envolvendo razões trigonométricas no triângulo retângulo, com apoio de figura; a resolução de uma equação do 2º grau conhecendo seus coeficientes. Associar um prisma a uma planificação usual dada. Interpretar o significado dos coeficientes da equação de uma reta, a partir de sua forma reduzida.

Além disso, no nível 8 os alunos são capazes de Calcular: uma das medidas de uma figura tridimensional, utilizando o Teorema de Pitágoras; a equação de uma circunferência, dados o centro e o raio; a quantidade de faces, vértices e arestas de um poliedro usando a relação de Euler; a área da superfície de uma pirâmide regular; o volume de um paralelepípedo, conhecendo as suas dimensões em unidades diferentes; o volume de cilindros; a expressão algébrica associada a um dos trechos do gráfico de uma função definida por partes; o valor máximo de uma função quadrática a partir de sua expressão algébrica e das expressões que definem as coordenadas do vértice; a distância entre dois pontos no plano cartesiano.

Tem-se que 1% dos estudantes brasileiros estavam no nível 9, onde o desempenho é maior ou igual a 425 e menor que 450 pontos, menos os alunos das escolas federal e privada que apresentaram quase 9% e 4%, respectivamente.

No nível 9, além das habilidades anteriormente mencionadas os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar a equação que representa uma circunferência, dentre diversas equações dadas. Encontrar o centro de raio de uma circunferência sabendo sua equação geral; o volume de pirâmides regulares; a expressão algébrica correspondente a uma função exponencial, a partir de dados exibidos em textos ou gráfico; a inversa de uma função exponencial dada, representativa de uma situação do cotidiano; inclinação ou coeficiente angular de retas a partir de suas equações; um polinômio na forma fatorada, dadas as suas raízes.

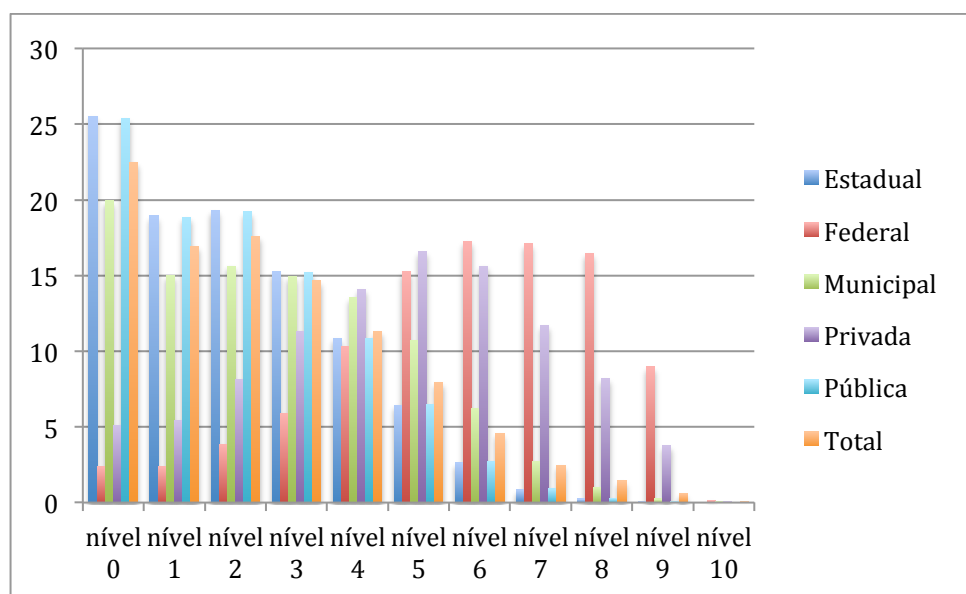
Além disso, no nível 9 os alunos possivelmente são capazes de Solucionar problemas envolvendo: relações métricas em um triângulo retângulo que é parte de uma figura plana dada; áreas de círculos e polígonos; semelhança de triângulos com apoio de figuras na qual os dois triângulos exibem ângulos opostos pelos vértices; cálculo de volume de cilindro. Reconhecer o gráfico de uma função exponencial do tipo $f(x) = 10^{x+1}$; o gráfico de uma função logarítmica sabendo a expressão algébrica da sua função inversa e seu gráfico.

Observe que praticamente não há estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio no nível 10, onde o desempenho é maior ou que 450 pontos, nas diversas dependências administrativas.

No nível 10, além das habilidades anteriormente mencionadas os estudantes provavelmente estão aptos para encontrar a solução de um sistema de três equações lineares, a três incógnitas, representado na forma matricial escalonada.

No gráfico a seguir é possível visualizar melhor a distribuição do percentual dos estudantes analisados de acordo com as esferas administrativas. Vale observar a maior concentração de alunos matriculados nas escolas das esferas estadual e municipal nos primeiros níveis e a maior concentração dos matriculados nas escolas das esferas federal e privada nos níveis finais, com exceção do nível 10, que praticamente não há alunos representantes.

Gráfico 1 – Percentual dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio nos níveis de proficiência em Matemática do SAEB



Fonte: INEP. Elaborado pelo autor.

De acordo com o INEP(2018, p.31), a secretária de educação básica do ministério da educação – gestão 2018 fez uma categorização de aprendizagem, apreciando a escala de proficiência em Matemática para 3ª série do Ensino Médio do SAEB. As categorias são distribuídas em: insuficiente (nível 0 a 3), básico (nível 4 a 6) e adequado (nível 7 a 10).

Usando os dados da Tabela 1, foi feita a tabela a seguir, utilizando a categoria de aprendizagem em Matemática previamente citada.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio por categoria de aprendizagem em Matemática

Dependência Administrativa	Nível	Categoria de aprendizagem
Estadual	2	Insuficiente
Federal	6	Básico
Municipal	3	Insuficiente
Privada	5	Básico
Pública	2	Insuficiente
Total	2	Insuficiente

Fonte: INEP. Elaborado pelo autor

Dessa forma, apreciando a Tabela 3, tem-se que, em média, os estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio apresentaram o nível insuficiente de aprendizagem em Matemática. A situação é análoga nas esferas estadual e municipal, enquanto nas esferas federais e privada, os alunos analisados mostraram uma situação básica de aprendizado matemático.

A seguir será apresentado o percentual dos estudantes avaliados distribuídos por categoria de aprendizagem em Matemática. Os dados estão de acordo com os valores, previamente, dados na Tabela 2.

Tabela 4: Percentual dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio por categoria de aprendizagem

Dependência Administrativa	Insuficiente	Básico	Adequado
Estadual	78,97	19,9	1,13
Federal	14,48	42,84	42,67
Municipal	65,54	30,48	4
Privada	30	46,28	23,72
Pública	78,68	20,03	1,29
Total	71,67	23,81	4,52

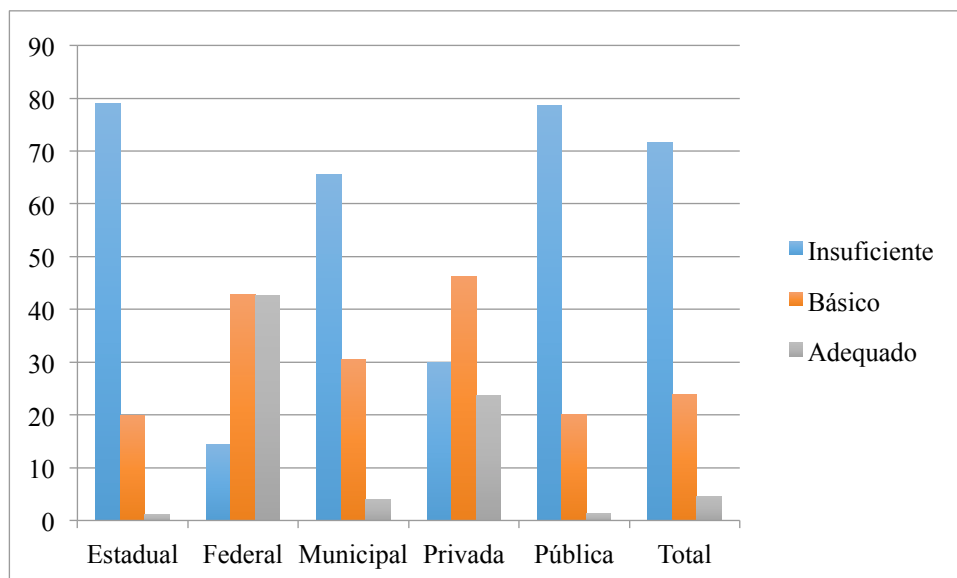
Fonte: INEP. Elaborado pelo autor.

Pelos dados da prova de Matemática do SAEB 2017, tem-se que, aproximadamente, 71,7% dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio, que participaram

da edição do SAEB em 2017, estão na categoria insuficiente, 23,8% na condição básica e apenas 4,5% na situação adequada. Vale destacar que aproximadamente 79% e 65% dos alunos matriculados nas escolas estaduais e municipais, respectivamente, estão em um nível insuficiente de aprendizagem em Matemática.

No gráfico a seguir é possível visualizar melhor a distribuição dos alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio em cada rede de ensino por categoria de aprendizagem.

Gráfico 2 – Percentual dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio por categoria de aprendizagem



Fonte: INEP. Elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SAEB é um complexo e extensivo sistema de avaliação externa em larga escala que abarca diversos níveis do ensino básica e produz informações que podem orientar as políticas educacionais em vários setores da educação.

Castro (2009, p.8) afirma que o principal desafio em relação às avaliações de larga escala, como o SAEB, é definir táticas para empregar os resultados das provas externas com objetivo de aprimorar a sala de aula e as formações inicial e continuada de professores

Sendo assim, a apreciação dos dados do SAEB podem subsidiar o aprimoramento das políticas públicas educacionais, mas para isso faz-se necessário identificar o que os estudantes

são capazes de realizar no ano escolar em que pertence. E essa interpretação pedagógica depende muito da compreensão dos itens descritos nas escala de proficiência em Matemática do SAEB.

As considerações delineadas nesse trabalho indicam que de modo geral, os estudantes brasileiros matriculados na 3^a série do Ensino Médio estão no nível 2 de habilidades e competências cognitivas em Matemática, de acordo com a escala de proficiência do SAEB. Há uma discrepância, quando observamos os alunos das esferas públicas e privadas, que estão, respectivamente, no nível 2 e no nível 5. Destaca-se que os alunos matriculados nas escolas federais apresentaram o nível 6 de proficiência. Em todos os casos, os resultados estão distantes do maior valor na escala de proficiência (nível 10).

Utilizando os níveis da escala de proficiência do SAEB para definir uma categorização em aprendizagem em Matemática, as análises realizadas indicam que conforme os resultados da última edição com dados divulgados do SAEB, em média, há um panorama insuficiente das habilidades e competências cognitivas exigidas para a aprendizagem em Matemática dos estudantes brasileiros matriculados na 3^a série do Ensino Médio.

Os resultados, ainda, sugerem que há uma discrepância de aprendizagem em Matemática entre os alunos brasileiros analisados matriculados na 3^a série do Ensino Médio, apreciando as diferentes dependências administrativas. Neste caso, os alunos pertencentes às escolas da rede federal e privada apresentam um nível ligeiramente melhor de aprendizagem quando comparados com os estudantes registrados nas escolas municipais e estaduais.

Cabe dizer que os problemas da educação básica brasileira são diversificados e de difícil compreensão. Por isso, não pretende-se restringir a situação do sistema educacional no Brasil nesses dados aqui apresentados, mas faz-se necessária uma propagação maior desses resultados entre os gestores escolares, professores e toda comunidade escolar.

Uma ampla divulgação dos dados do SAEB, bem como das matrizes de referência e escalas de proficiência em Matemática permitirá as proposições e as implementações de políticas públicas educacionais e novos modelos de intervenção na recuperação de componentes de aprendizagem. Conseqüentemente, poderá existir um efetivo melhoramento nos processos de ensino e aprendizagem e no desempenho dos estudantes em Matemática nas avaliações externas de larga escala.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrizes e Escalas*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas> >. Acesso em: 10 set. 2018.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados - SAEB/Prova Brasil*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados> >. Acesso em 10 set. 2018.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados - SAEB/Prova Brasil*. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> >. Acesso em 10 set. 2018.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Press Kit SAEB 2017*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf .
- Castro, M. H. G. (2009). Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 23, n. 1, 5-18.
- Klein, R. & Fontanive, N. (2009). Alguns indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo. v. 23, n.1, 19-28.
- Fontanive, N. (2013). A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: Limitações e Perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.21, n.78, 83-100.

UMA DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA TOMADA DE DECISÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Rannyelly Rodrigues de Oliveira ¹
David Randerson Rodrigues de Oliveira ²
Francisco Régis Vieira Alves ³

RESUMO

Este trabalho buscou mostrar a influência e relevância que a Educação Financeira tem na tomada de decisões dos brasileiros. Assim, foram discutidas as noções sobre Educação Financeira, Finanças Pessoais e Tomadas de Decisões. A tomada de decisões não é algo que está presente apenas em ambientes empresariais, mas também na vivência cotidiana de cada indivíduo (pessoa física). De modo geral, as pessoas lidam com escolhas diariamente, desse modo, vale destacar a dimensão que abrange os aspectos inerentes a finanças pessoais. Nesse contexto, foram identificadas concepções equivocadas sobre o que seria uma Educação Financeira. À vista disso, esta pesquisa teve o objetivo de compreender o impacto da Educação Financeira nas tomadas de decisões da sociedade brasileira, com ênfase, na necessidade da implementação de uma disciplina ou um projeto educativo voltado para o conhecimento financeiro. Para isso, esta pesquisa foi realizada através de uma revisão bibliográfica e descritiva, uma vez que foram apresentados dados e estatísticas de pesquisas que evidenciam como está a situação das dívidas e o controle das finanças dos consumidores brasileiros. Ademais, foi visto que muitos brasileiros não poupam nem investem seu dinheiro permitindo o seu endividamento gerando a inadimplência. Logo, foi possível concluir que existe uma necessidade de implementar uma proposta educativa, como oficinas, que permitam o aprendizado sobre tópicos referentes à Matemática Financeira, de modo que os educandos possam aplicá-la em sua vida extraescolar.

Palavras-chave: Educação Financeira, Finanças Pessoais, Tomada de Decisões.

INTRODUÇÃO

A tomada de decisões permeia por vários contextos entre os brasileiros, fazendo com que muitos destes tenham que decidir sobre relevantes aspectos sociais que vão desde a economia da família até apoiar ou não uma reforma na previdência nacional. Considerando o atual cenário político, econômico e social do país em que, no aguardo de uma recuperação da crise na economia nacional, mostra-se necessário recorrer à Educação Financeira como uma ferramenta de auxílio para tal momento que afeta significativamente a vida pessoal da sociedade.

¹ Mestra pelo curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE e doutoranda do curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, ranny.math.06@gmail.com

² Graduado pelo curso de Administração do Centro Universitário Estácio do Ceará, david-randerson@hotmail.com

³ Doutor pelo curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, fregis@ifce.edu.br

Sabendo que muitos brasileiros se encontram endividados, de acordo com os últimos levantamentos de pesquisas que serão discutidos posteriormente, e considerando o senso comum de que o brasileiro não sabe poupar, este artigo tem a finalidade de discutir a importância que por meio de uma Educação Financeira, o cidadão poderá decidir de maneira mais racional e sensata o que fazer com os assuntos pertinentes a finanças, tanto pessoal quanto a âmbito nacional (como se posicionar).

A cultura do brasileiro em não poupar gera certo desconforto econômico para o país, uma vez que este é o meio primordial para garantir a subsistência do indivíduo em diversos momentos difíceis como, por exemplo, a velhice e/ou invalidez profissional. Para muitos, poupar é algo para se deixar de lado, uma vez que o dinheiro que ganha parece se esvaír rapidamente e descontroladamente em consequência, principalmente, do consumismo. Eis aí a justificativa.

Assim, vale compreender a distinção entre ser consumidor e ser consumista. Cacemiro (2016) explica que o consumo torna-se uma prática consumista, quando as pessoas compram artefatos sem necessidade. Isso acontece, principalmente, devido à forte influência midiática por meio das propagandas e da publicidade. Dessa maneira, o consumismo é o “ato, efeito, fato ou prática de consumir (comprar em demasia) e consumo ilimitado de bens duráveis, especialmente artigos supérfluos”. E, o consumo é uma aquisição racional a partir de um planejamento prévio e decisões definidas através de critérios fundamentados em aspectos sociais e ambientais, considerando possíveis impactos nas gerações futuras.

Numa visão panorâmica, pode-se compreender os efeitos do consumismo, o qual reflete significativamente na dimensão social e econômica de um país. Nesse sentido, destaca-se a inadimplência que, por um lado, gera oportunidade de mobilização financeira e econômica à instituições especializadas em recuperação de crédito. Porém, a inadimplência do consumidor, juntamente com a falta de crédito bancário, pode comprometer uma pessoa a tomar decisões ou assumir compromissos relevantes a médio ou longo prazo, como por exemplo, um financiamento escolar ou imobiliário e/ou investimento previdenciário.

Atualmente, o país passa por uma séria crise financeira, muito devido aos gastos que ano após ano tem aumentado. E, se existe algo que pesa nas contas públicas, é o déficit previdenciário. O país envelhece rapidamente, e mais pessoas buscam o direito da sua aposentadoria (o que não é errado), entretanto, não existe uma renovação na mão de obra, e tem diminuído a arrecadação, tendo problema para fechar a conta.

Como descrito anteriormente, acredita-se que o problema econômico brasileiro precisa de uma solução que, talvez não seja a melhor nem a mais desejada, mas certamente, alerte a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

sociedade quanto à função da Educação Financeira em conscientizar os brasileiros sobre a necessidade de se buscar alternativas para reduzir o impacto de uma possível reforma previdenciária, como também de entender os aspectos que colaboram para reduzir os riscos financeiros no bolso do brasileiro, diante de uma inesperada decadência na economia nacional.

Os países desenvolvidos demonstram que a Educação Financeira é importante pelo alto nível comprado aos brasileiros. Assim sendo, deve-se buscar entender esse contexto diferencial, uma vez que o país almeja alcançar maturidade econômica e sair da oitava posição de maior economia do mundo. Este aspecto pode ser algo significativo para que se tenha uma melhoria na qualidade de vida das pessoas. Além disso, nada é mais útil do que aquilo que se usa todos os dias, tal como, quando se vai ao supermercado, realiza uma viagem, analisa um seguro do carro, traça planos para o futuro como decidir quantos filhos ter, entre outras situações inevitáveis. Assim, existe a necessidade de entender o peso de cada uma das decisões tomadas nessas circunstâncias citadas.

Nessa perspectiva, este trabalho surgiu a partir do seguinte questionamento: Qual a real influência da Educação Financeira em assuntos do cotidiano? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o impacto da Educação Financeira nas tomadas de decisões da sociedade brasileira. De modo particular, pretende-se discutir o quanto é necessário a implementação de uma disciplina ou um projeto educativo voltada para o conhecimento financeiro.

Para isso, este trabalho apresenta estatísticas quanto ao assunto, que corroboram para o desenvolvimento pessoal e coletivo, relacionado a finanças. Desse modo, será ressaltado como o tema tem ganhado espaço nos últimos tempos tornando, assim, explícita sua relevância, levando em consideração que este conhecimento pode ser aplicado à tomada de decisões, as quais rotineiramente a sociedade é submetida. Nesse viés, busca esclarecer aos leitores, de maneira clara e objetiva, o que é a Educação Financeira, mostrando sua importância e o quão próxima e intrínseca ela é das finanças pessoais. Ora, se existe uma ligação tão estreita, torna-se óbvio a ponderação destes assuntos na tomada de decisões diárias.

Destarte, vale evidenciar que este trabalho não tem a finalidade de defender ou não a reforma previdenciária, mas buscou-se ajudar o leitor a encontrar as melhores saídas, para esta geração e para as futuras quanto a assuntos pertinentes a finanças. E, com isso, oportunizar a conscientização por meio da discussão apresentada, indicando um sinal de alerta quanto à importância de se administrar com entendimento e sensatez o lado financeiro da vida pessoal

que afeta, conseqüentemente, todas as demais áreas. Acredita-se que dessa forma, pode-se então dar um salto para um futuro mais prospero e tão bem desenvolvido quanto aos colegas gringos.

APORTE TEÓRICO

Esta seção possui em seu escopo a discussão de alguns pressupostos teóricos necessários para a compreensão deste trabalho. Assim sendo, foram organizadas três subseções consecutivas: Educação Financeira, Finanças Pessoais e Tomada de Decisões. Com isso, espera-se que o leitor entenda a linha de raciocínio aqui estabelecida, tomando para si o papel de cada uma dessas e sua influência quando articuladas entre si.

Educação Financeira

A partir da crise financeira que se alastrou em meados de 2008, muitos países passaram a dar maior importância a assuntos relacionados à Educação Financeira, não diferente, o Brasil também tomou sua iniciativa com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), por meio de decreto presidencial, em dezembro de 2010, tomando como bases os fundamentos e princípios estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual este constatou que muitos dos países participantes do grupo tinham baixo conhecimento sobre os assuntos relativos à Educação Financeira. Assim, a OCDE (2005) conceitua Educação Financeira como:

O processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem estar financeiro.

Dessa forma, a ENEF (2010), é uma iniciativa de órgãos governamentais que buscam impulsionar nas escolas uma prática de ensino sobre Educação Financeira, utilizando-se de diversos meios como de cursos em seu site, livros destinados a determinado público alvo, como também organiza vários dados estatísticos para evidenciar a expansão do ensino. Algo que torna esta iniciativa mais positiva é que diferente do que vem pensar o foco não são apenas crianças, mas também se destina a adultos e professores.

Muitos países têm tomado diversas decisões que possam corroborar para que cada vez mais cedo seus cidadãos consigam se desenvolver neste aspecto, tendo em vista que, uma vez que o país possui uma população devidamente educada nestas questões, consegue desenvolver a economia da região em que se encontra, como também melhorar a qualidade de vida e favorecer um desenvolvimento social. Assim sendo, a Estratégia Nacional de Educação Financeira possui sua finalidade estabelecida por meio do Decreto N° 7.397/10, em que:

Fica instituída a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.

Além do mais, com base no que a OCDE (2005) descreve como Educação Financeira, esta tem por finalidade o desenvolvimento de uma consciência financeira bem estruturada e fundamentada, capaz de proporcionar às pessoas as informações necessárias para tomarem decisões que serão significativas para uma melhoria em diversos aspectos da vida. Quando se compara o nível de Educação Financeira dos brasileiros com o de estrangeiros, percebe-se uma grande deficiência brasileira, por mais que o levantamento de outros países não tenham resultado tão magníficos. Todavia, desde que saiu o relatório em 2016, o Brasil tem tomado uma série de medidas para melhorar esse quadro no território nacional. Uma destas medidas foi a criação da ENEF, que já fora citado anteriormente, onde através de diversas atividades, promove a educação não apenas de crianças, mas de professores e instituições. Desde sua criação, os números de adeptos têm crescido, e junto a isso, aumentado a sua participação nas escolas.

Como já não bastasse a ENEF, também foi criado o AEF-Brasil (Associação de Educação Financeira do Brasil) apoiada pelas seguintes instituições do mercado financeiro: ANBIMA – Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais; B3 – Brasil, Bolsa, Balcão; CNSeg – Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização; e FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos.

AEF-Brasil (2012, p.1) uma associação sem fins lucrativos e formada por associados e apoiadores, tanto de pessoas físicas quanto jurídicas, tem como objeto social, em seu Estatuto com o registro de número 47910, e reconhecido pelo Governo Federal, a seguinte disposição, item a: “apoiar, fomentar e implementar, programas e projetos de capacitação de crianças, jovens e adultos, de modo a ampliar o conhecimento da população em relação a cultura de poupança, investimento, seguro e previdência”. Dessa maneira, percebe-se a atuação desse

órgão para auxiliar na disseminação de conhecimentos financeiros, sendo assim, também pode-se compreender essa atuação como meio de contribuição para que os cidadãos possam desenvolver a autogestão financeira.

Numa visão panorâmica da sociedade brasileira, compreende-se que muitas pessoas não costumam admitir que não têm controle sobre o próprio dinheiro. Isso ocorre carregado com justificativas semelhantes a estas: “O Problema não é controlar, e sim, porque meu salário é pouco”, ou ainda, “não devo a ninguém!”. Estas ideias estão muito relacionadas à maneira errônea do que se entende sobre Educação Financeira, uma vez que ela não lida apenas com questões meramente rotineiras como de receber salário, pagar contas e da análise prévia do dinheiro que pode sobrar. Esse tipo de concepção pode gerar uma desorganização financeira, dificultando uma perspectiva melhor nas próprias contas, conforme Meneghetti Neto (2014).

À vista disso, sobre o conceito de Educação Financeira, sua importância está vinculada a fazer com que o indivíduo adquira conhecimento e desenvolva a compreensão não de apenas produtos oferecidos, mas de situações que podem contribuir para uma estruturação econômica particular, que o leve a uma liberdade de formação financeira quanto ao poder aquisitivo de modo que permita a mobilização das classes sociais. A seguir, será discutido sobre a noção de Finanças Pessoais.

Finanças Pessoais

É comum ouvir em diversos veículos de comunicação sobre a situação financeira de muitas empresas, algumas destas quebram, outras buscam recuperação judicial, outras estão se estruturando e outras estão em fase de implementação. Porém, existe algo em comum para estas instituições: todas necessitam de uma autoavaliação financeira e todas trabalham com uma gestão financeira com orçamentos, logo, com gestão empresarial. Assim sendo, muitas dessas empresas precisam de uma organização em suas finanças. O que possibilita entender que há semelhanças com as finanças pessoais como observa Massaro (2015, p. 13):

Uma forma interessante de se entender as finanças pessoais é colocando-as em oposição às finanças corporativas, que constituem o lado mais visível e mais conhecido do universo das finanças. Tanto empresas quanto indivíduos têm suas necessidades, seus objetivos e estão sujeitos a uma dinâmica financeira bastante similar. Indivíduos e empresas recebem dinheiro. Indivíduos recebem dinheiro na forma de salários, remunerações profissionais, outros tipos de renda ou mesmo ajuda financeira de terceiros. Empresas recebem dinheiro como contrapartida pelos produtos e serviços que oferecem no mercado. Indivíduos e empresas consomem e pagam por

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

este consumo com dinheiro. Indivíduos utilizam o dinheiro, nas sociedades modernas, para adquirir bens e produtos necessários para sua sobrevivência e bem-estar. Empresas utilizam dinheiro para aquisição de insumos, investimentos em sua atividade e para suas despesas corriqueiras.

Todavia, quando se adentra no assunto de finanças pessoais, corre o risco de deixar, em parte, de lado esse aspecto empresarial, e agora, focar naquilo que é concernente à utilização do próprio dinheiro. Nesse sentido, segundo Massaro (2015, p. 14):

Em empresas, muitas vezes as questões financeiras são conduzidas por gestores e profissionais especializados. Esses profissionais, até por sua formação, costumam ter uma visão mais objetiva e menos emocional sobre as finanças. Já no mundo das finanças pessoais, todas as decisões financeiras (sejam de consumo ou de investimento) acabam sendo carregadas de fatores emocionais, crenças e vieses. A gestão das finanças pessoais gera, compreensivelmente, mais “dor” e angústia nas pessoas. Já as finanças empresariais costumam ser “invisíveis” para a maioria das pessoas (mesmo que essas pessoas dependam da empresa para receber dinheiro).

Ademais, as finanças pessoais não estão associadas apenas em poupar dinheiro, mas em organizar, controlar e gerenciar aquilo que se tem em mãos, tanto o dinheiro quanto às contas que se deve pagar, como também as vontades de querer gastar, seja em situações emergenciais ou cotidianas. Dessa forma, doravante, será discutida sobre a concepção da tomada de decisões.

Tomada de Decisões

Inevitavelmente, desde cedo, diante das diversas situações dessa vida, o ser humano depara-se com momentos que se deve tomar decisões, desde questões pessoais/sentimentais até finanças de uma família. Isto não é de agora, mas pelo contrário vem de muito tempo atrás, o que nos leva a lembrar que muito do desenvolvimento que se tem hoje, trouxe junto a si, mudanças em parâmetros e escolhas nas decisões. Numa abordagem organizacional, a tomada de decisões se desenvolveu de acordo com as necessidades das situações particulares. E, isso é perceptível por meio das teorias da administração, no qual antes o tomador de decisões estava geralmente ligado a um único líder, ou seja, havia uma centralização de poder, com o decorrer do tempo, isto foi se modificando, onde, essas decisões passam a ser descentralizadas e focadas na responsabilidade de quem a toma.

Pegando um ganho disso, se torna indispensável comparar com as atitudes individuais de consumidores, que por diversas vezes tem que optar por uma viagem ao exterior a ter que pagar um plano de saúde, por exemplo. Ou até mesmo comprar um carro, sabendo que uma moto seria mais econômica, e até mesmo se deve ou não fazer um seguro para o veículo

adquirido. Assim, “tomar decisões é o processo de escolher uma dentre um conjunto de alternativas.” Onde, no momento deste processo o gerente organizacional ou o consumidor “[...] identificam uma série de alternativas potencialmente viáveis e escolhe aquela que acreditam ser a melhor em particular para a situação” (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 446). Observe que este conceito é tão amplo que se aplica ao ambiente empresarial e pessoal.

Vale ressaltar que todos tomam decisões, seja pobre ou rico, negro ou branco. Todos em algum momento ficam diante de uma situação que devem decidir o melhor, ou no mínimo, o menos ruim. Assim sendo, percebe-se que estas atitudes andam lado a lado com o conhecimento a cerca daquilo que precisa de uma escolha, ou seja, é possível que qualquer indivíduo possa decidir qual o melhor plano privado de previdência deve adquirir, mas o diferencial de um indivíduo para os outros, é aquele que tem conhecimento sobre o assunto e optará pelo melhor conscientemente. Logo, muitas decisões estão intimamente ligadas a duas armadilhas listadas pela Cartilha do Conselho Federal de Administração (CFA) junto com o Conselho Regional de Administração (CRA), tal que, conforme Massaro (2015, p. 20):

“Desejos” são aquelas coisas que queremos ter, ou gostaríamos de ter, mas não são essenciais. A vida não depende delas. Já necessidades são aquelas coisas das quais não podemos prescindir; do contrário, nossa qualidade de vida (ou mesmo nossa sobrevivência) pode ser afetada. A diferenciação entre “desejo” e “necessidade” é um conceito primário e muito facilmente compreensível. No entanto, muitas pessoas tomam decisões de consumo (e, consequentemente, financeiras) erradas, por não conseguirem enxergar, claramente, o que é uma coisa e o que é a outra.

Isso posto, pode-se pensar na Educação Financeira como fator que servirá de auxílio para fazer com que as pessoas vejam de maneira explícita, o melhor modo de administrar seus recursos nos devidos e diversos momentos, visando uma prospecção melhor para períodos de curto, médio e longo prazo. A seguir, tem-se uma descrição do percurso metodológico desta pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma revisão teórica, onde buscou-se reunir autores que estudam aspectos inerentes à Educação Financeira e sua relevância na sociedade, de tal maneira que o leitor poderá compreender a importância do tema. Assim, um trabalho fundamentado em uma revisão bibliográfica é, segundo Mascarenhas (2012, p. 49), uma

pesquisa bibliográfica em que a investigação do objeto que se pretende estudar “concentra-se na análise de livros, artigos, dicionários e enciclopédias, por exemplo”.

Destarte, a pesquisa bibliográfica permite a reunião de diversas acepções, possibilitando uma reflexão dessas informações para o aprimoramento de ideias em trabalhos futuros, dessa forma, este trabalho também se porta como uma pesquisa descritiva, uma vez que recolhe fatos e pesquisas sobre a Educação Financeira, a fim de oportunizar a compreensão do contexto que envolve o problema indicado.

De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p.61), quando uma investigação coleta dados com a finalidade de adquirir conhecimentos prévios sobre determinado assunto com o propósito de verificar a hipótese formulada, a pesquisa bibliográfica compõe um recorte de uma pesquisa descritiva. Além disso:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (varáveis) sem manipulá-los [...] busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (CERVO, BERVIAN E SILVA, 2007, p.61).

Portanto, este artigo busca referências atinentes à Educação Financeira no Brasil, levando em consideração não apenas livros, mas pesquisas atuais realizadas por órgãos públicos, como também trabalhos e periódicos publicados que destacam e discutem o impacto desta temática na tomada de decisões dos brasileiros visando, assim, melhorias nos aspectos pertinentes à dimensão financeira. No próximo tópico, serão apresentados os resultados e a discussão dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

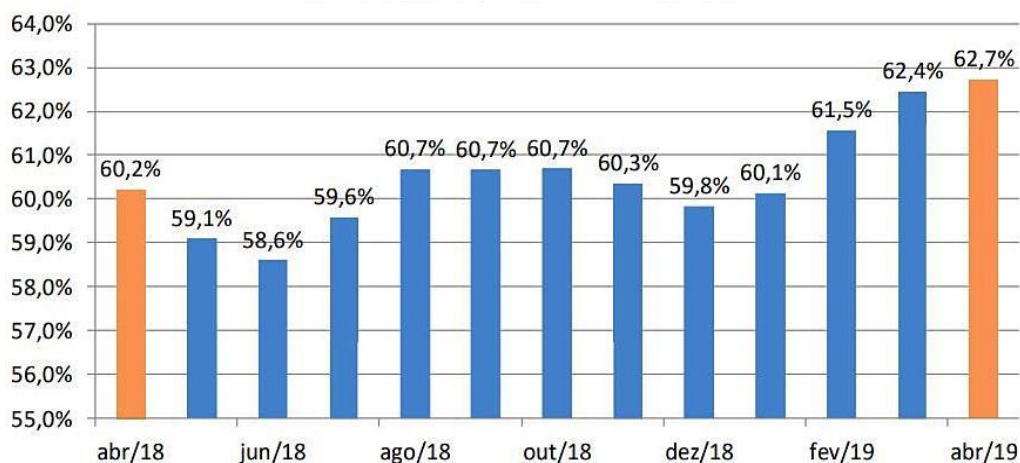
Quando se procura entender o nível de Educação Financeira dos brasileiros, é relevante considerar não apenas as respostas de pesquisas, mas também a realidade da situação de muitas pessoas, sendo assim, o que se segue é uma breve análise de pesquisas que mostram o endividamento e inadimplência no Brasil, e a própria Educação Financeira da sociedade brasileira, buscando assim, compreender como esses aspectos estão articulados entre si. Dessa forma, a discussão dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada em dois momentos: primeiramente, foi feita uma dialética sobre o endividamento e inadimplência no Brasil e, em seguida, é feita uma abordagem atinente à Educação Financeira.

O endividamento e a inadimplência no Brasil

A Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) realizou uma Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC) em 2019 que mede o nível de endividamento e de pagamentos dos consumidores, assim como suas condições e situações financeiras. Essa tipologia de pesquisa ocorre desde 2010, em todos os meses do ano, utilizando-se um espaço amostral de 18 mil consumidores.

Desse modo, um de seus indicadores é o percentual de famílias endividadas e, junto a isso, é realizado um acompanhamento para saber o comprometimento dessas pessoas em pagar suas dívidas. Esse tipo de pesquisa se torna cada vez mais relevante, pois aponta a disponibilidade de crédito para os brasileiros. Além do mais, evidencia a crise financeira que muitos brasileiros passam, dessa forma, é necessário realizar uma inferência dessas pesquisas, a fim de compreender e encontrar alternativas resolutivas para essas pessoas.

Gráfico 1 – Percentual de Famílias Endividadas.



Fonte: CNC | Divisão Econômica (2019).

No Gráfico 1, é apresentado o percentual de famílias endividadas em consequência do uso de cheque pré-datado, cartão de crédito, carnê de loja, empréstimo pessoal, prestação de carro e seguro. Assim, pode-se perceber um aumento no grau de famílias endividadas de 60,2% para 62,7% se compararmos abril de 2018, com o mesmo mês em 2019, respectivamente, mesmo que esse número tenha se elevado de forma quase discreta, a oscilação destes dados, dentro de um período de 1 ano, demonstra o impacto da crise econômica que o país atravessa e a consciência de consumos dos cidadãos.

O Brasil atravessa um período de crise, desde moral, passando pela economia, indo até a política, mas pode-se inferir desta pesquisa que há uma dificuldade, por parte da população brasileira, em controlar as suas dívidas e os seus gastos. Famílias endividadas é um péssimo

fator para o país, uma vez que pode chegar a demonstrar um hábito de descontrole das finanças pessoais, além da explícita falta de prioridade, descompromisso e organização pessoal e familiar. Esse tipo de gráfico evidencia também que os brasileiros por conta de suas dívidas, provavelmente, muitos devem ter diminuído a sua qualidade de vida, caso contrário, haveria índices ainda maiores, neste curto período de apenas 1 ano.

Ademais, Ferreira (2017, p.8) discursa sobre a importância desses fatores para a qualidade de vida: “Contudo a qualidade de vida em todas as definições e indicadores está intimamente ligada com as percepções de bem-estar, de satisfação de necessidades, expectativas futuras e por consequente, emprego, renda, estabilidade etc.” Pode-se ainda acrescentar o equilíbrio das contas, uma vez que isso afeta diretamente o lar nas saídas, nas compras, entre outras situações de vivência e sustentabilidade social. O que destaca a relevância de um controle sobre estes indicadores.

Tabela 1 – Percentual de Famílias Endividadas: Síntese dos resultados.

	Total de Endividados	Dívidas ou Contas em Atraso	Não Terão Condições de Pagar
abr/18	60,2%	25,0%	10,3%
mar/19	62,4%	23,4%	9,4%
abr/19	62,7%	23,9%	9,5%

Fonte: CNCI Divisão Econômica (2019).

Na Tabela 1, pode-se observar que, em abril de 2019, tem-se um total de 62,7% de brasileiros endividados, onde 23,9% dos brasileiros possuem contas em atraso e 9,5% não terão como pagar suas dívidas. Isso é um reflexo de diversos fatores, tais como: desemprego, renda insuficiente, descontrole e consumismo. Por outro lado, considerando um período de 12 meses (abr/18–abr/19), pode-se compreender que, apesar do total de endividados ter aumentado, em abril de 2019, o percentual de pessoas que não tem condições de pagar suas dívidas reduziu para 9,5% e, conseqüentemente, a quantidade de dívidas atrasadas também.

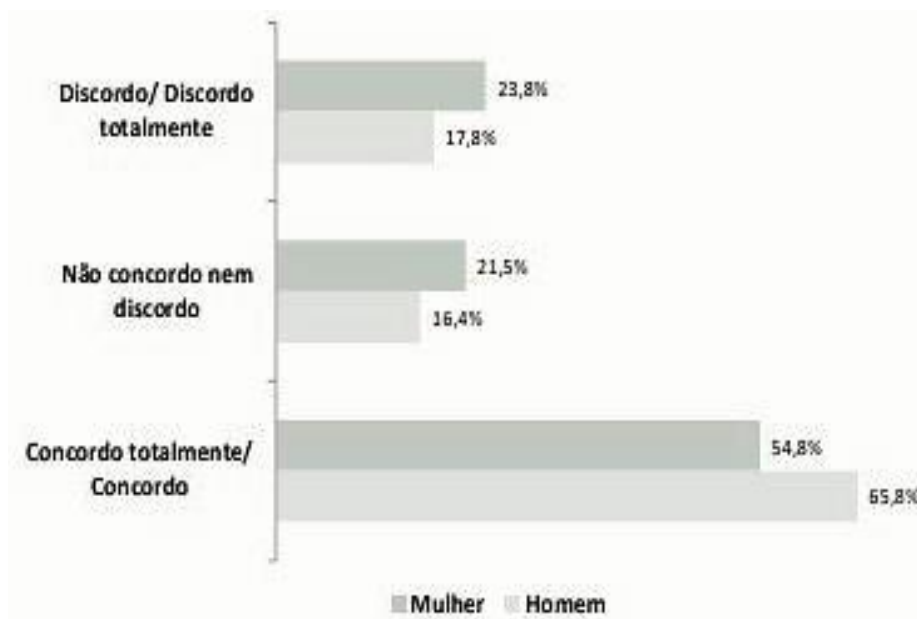
Todavia, não se pode ignorar que o cenário descrito no parágrafo anterior, também seja um reflexo de uma Educação Financeira precária, ou até mesmo a ausência da mesma. Ora, espera-se que pessoas bem orientadas e conhecedoras de assuntos básicos sobre investimentos triviais e sua aplicabilidade como a Matemática Financeira (porcentagens, juros simples e compostos, sistemas de amortização) possam tomar uma decisão mais eficiente, de modo a não causar impactos negativos no âmbito econômico e financeiro. O emprego é a chave mestra. A população bem instruída nesses assuntos poderá perceber a necessidade que

se faz de ter um Estado mais atraente para investidores, empreendedores, pois, são estes que trazem rotatividade de empregos. Logo, desde já nota-se uma necessidade de desenvolver uma educação em finanças para muitos brasileiros. A seguir, será abordado sobre a Educação Financeira.

O Cenário Educacional Financeiro no Brasil

Com base numa pesquisa realizada em 2015; a qual teve cooperação de órgãos como IBOPE, Serasa Experian, Banco Central do Brasil e Rede Internacional de Educação Financeira (Infe), com o apoio da Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE); feita com 2.002 pessoas com idades acima de 16 anos e de várias regiões do Brasil, buscou-se entender o uso de produtos financeiros oferecidos pelo mercado, visando dessa maneira mensurar o nível de Educação Financeira no país.

Gráfico 2 – Conhecimento básico sobre Educação Financeira: Finanças Pessoais.

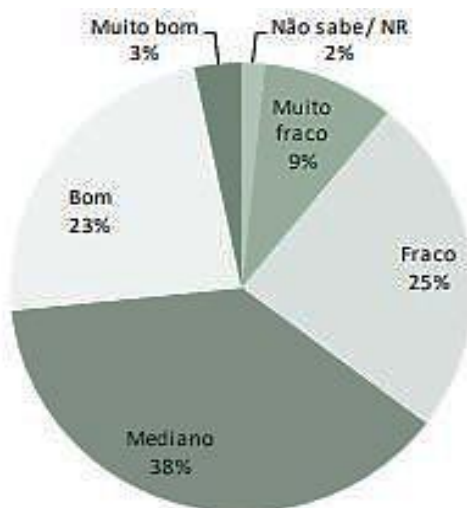


Fonte: Série Cidadania Financeira: estudos sobre educação, proteção e inclusão / Banco Central do Brasil (2017).

O Gráfico 2 mostra o desconhecimento da sociedade relativo a noções fundamentais sobre Matemática Financeira, como taxa de juros, inflação, mercado financeiro dentre outros fatores aplicados em suas finanças pessoais. Isso pode ser verificado quando se nota que 21,5% das mulheres e 16,4% dos homens não se posicionam sobre os aspectos financeiros. Contudo, muitos brasileiros se dizem capazes de administrar sozinhos suas finanças pessoais, principalmente, os homens com 65,8% enquanto as mulheres ficam atrás com 54,8%.

Doravante, será mostrada, em termos percentuais, qual a concepção dos brasileiros sobre o conhecimento financeiro e importância de se levar esse saber para um maior número de pessoas. Dessa maneira, verificou-se que muitos dos entrevistados afirmavam ter um mínimo de conhecimento financeiro (ver Gráfico 3), entretanto, isso não é confirmado nas respostas assinaladas de cada um no Gráfico 2.

Gráfico 3 – Conhecimento básico sobre Educação Financeira.



Fonte: Série Cidadania Financeira: estudos sobre educação, proteção e inclusão / Banco Central do Brasil (2017).

Estes dados foram divulgados em 2017, no mesmo ano, foi lançado o Raio X do Investidor, que é uma pesquisa de opinião realizada com 3300 pessoas no Brasil, realizada pela Ambima com ajuda do Datafolha. O objetivo foi entender as motivações e preferências dos consumidores, quanto aos produtos e serviços oferecidos. Todavia, a partir de dados mais recentes do ano de 2018, que utilizou 3.374 pessoas de todo o Brasil e de todas as classes sociais com pessoas acima de 16 anos.

No Gráfico 4, os dados indicam como o consumidor administra seu dinheiro. Nesse sentido, 54% dos brasileiros não guardam dinheiro de forma alguma, porém, 42% investem seu dinheiro em produtos financeiros. Enquanto, 3% dos entrevistados admitem não conhecer nenhum tipo de investimento. Isso influencia diretamente as contas da União, uma vez que será necessário utilizar mais políticas de assistencialismo que sobrecarregam ainda mais a economia do Estado.

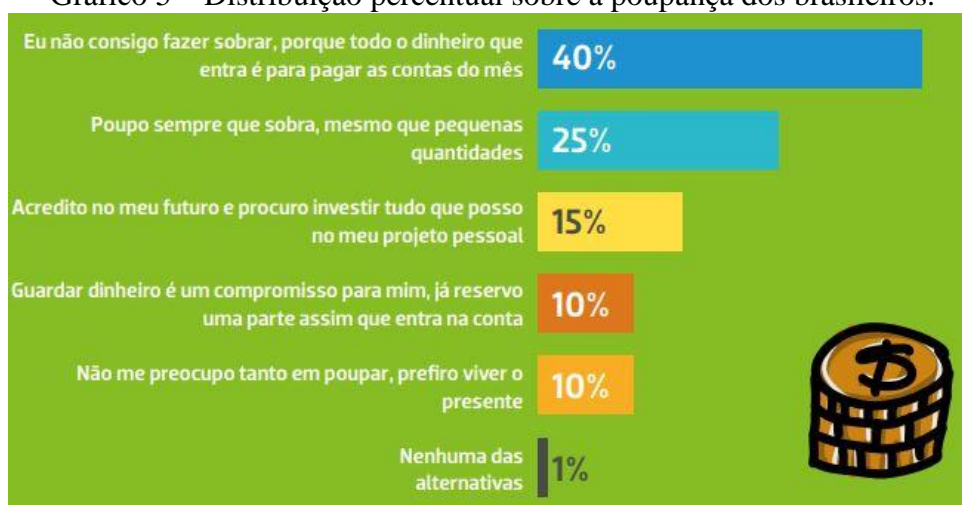
Gráfico 4 – Distribuição percentual de investimento dos brasileiros.



Fonte: Raio X do Investidor (2018).

Além do mais, com base no Gráfico 5, é possível compreender que poucas pessoas se organizam para poupar, em compensação 40% gastam tudo. O que se pode entender que esse comportamento é reflexo da falta de conhecimento financeiro de grande parte da população, não porque eles não sabem, de fato, o que isso significa, mas porque não têm consciência do impacto econômico de abrangência nacional que pode ser gerado através da má administração de suas finanças pessoais. Contudo, ainda existem muitos brasileiros que precisam de acesso a conhecimento financeiro, uma vez que isso pode gerar crescimento e riqueza para o país, como também diminuir a desigualdade social.

Gráfico 5 – Distribuição percentual sobre a poupança dos brasileiros.



Fonte: Raio X do Investidor (2018).

À vista do que foi discutido, este artigo busca referências acerca da Educação Financeira no Brasil, levando em consideração não apenas livros, mas nas as últimas

pesquisas realizadas por órgãos públicos, como também trabalhos publicados, a fim de explicitar o impacto da Educação Financeira na tomada de decisões dos brasileiros, visando contribuir para melhoria deste fato atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise financeira mundial por pior que ela tenha sido, desencadeou uma preocupação não somente dos grandes Estados mundiais, mas alertou sobre a necessidade de aprimorar o conhecimento financeiro das pessoas, dando uma clara demonstração que uma sociedade bem-educada em seus bolsos, pode se tornar uma solução para o seu país. Então, muitos destes, principalmente, por iniciativa da OCDE, deram maior importância a esse assunto.

O Brasil, não diferentemente, também se atentou a isso, mas infelizmente têm-se dados bem piores do que a média de outros países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Contudo, o que fora apresentado neste trabalho mostra a relação que cada indivíduo deve ter em estudar os aspectos que influenciam diretamente na sua vida. Pode-se perceber que a Educação Financeira é um dos meios para que os brasileiros possam melhorar a sua qualidade de vida e desenvolver a competência de controlar e organizar suas finanças pessoais.

Posto isso, a Educação Financeira é imprescindível para o dia a dia, uma vez que através dessa, as tomadas de decisões se tornam mais precisas, conscientes e até rentável para as gerações futuras. Com isso, as pessoas poderão escolher qual o melhor momento para se comprar um carro, entenderão como um juros alto afeta seu poder de compra, além de poderem obter um investimento muito melhor que a poupança brasileira, e saberão o melhor momento de pedir empréstimo aos bancos.

Além do mais, quando se aprende a controlar e gerir sua carteira de maneira equilibrada, cria uma oportunidade de abrir as portas para investimentos futuros, tal como uma previdência privada, a qual pode retirar a dependência do cidadão para com o Estado, além de fazer com que a população possa entender que não existe almoço grátis. Quanto mais o Governo te oferece, mais ele precisa cobrar da sociedade.

No contexto escolar, semelhantemente às disciplinas que são priorizadas, como Matemática e Português, a Educação Financeira também devia receber uma atenção significativa, uma vez que, quando ensinada desde cedo, mais acomodado o aprendizado estará na estrutura cognitiva do educando, o qual poderá aprender o poder da tomada de uma decisão sensata, além de se preparar para as intempéries do futuro. Desse modo, entende-se que o cidadão poderá ter pressupostos teóricos inerentes a finanças para fundamentar sua

vida, pois quanto mais diversificado e abrangente for o seu currículo, mais oportunidade terá para se mobilizar diante dos aspectos econômicos e financeiros.

Logo, pode-se, então, apelar para que essa Educação seja desenvolvida desde as salas de aulas; para que as futuras gerações aprendam desde cedo os caminhos mais eficazes para se construir uma vida financeira mais estável; até a vivência extraescolar. Atualmente, algumas noções básicas sobre finanças são estudadas no ensino básico regular a nível Fundamental e Médio, na disciplina de Matemática, em uma subseção pertinente à Matemática Financeira, onde os alunos são postos em uma situação didática que abrange o estudo de porcentagens, juros simples e composto e sistemas de amortização.

Todavia, no Ensino Médio, esses tópicos financeiros; apesar de serem regulamentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999) que orientam o ensino dessas temáticas voltadas para a sua contextualização e aplicabilidade na vida do aluno; não são vistos pormenorizadamente devido, principalmente, à preocupação de cumprir o plano anual de ensino. Assim sendo, a proposta seria de conceber e implantar um projeto por meio de oficinas que oportunizasse o estudante a construir seu conhecimento e a participar “ativamente” desse processo. E, isso é possível tem em vista que o Ensino Médio vem passando por uma reforma na sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015).

Por fim, vale apresentar a relevância do trabalho de Silva (2018) que discute a BNCC da reforma do Ensino Médio, destacando o percurso político traçado para a elaboração da nova proposta e a reiteração de determinadas finalidades e competências sufocadas no âmbito curricular da educação básica nos últimos 20 anos.

REFERÊNCIAS

AEF – Associação de Educação Financeira. Estatuto Social: **Associação de Educação Financeira**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.aefbrasil.org.br/wp-content/uploads/Estatuto-registro-n%C2%BA-47910.pdf>>. Acesso 04 jun. 2019.

AMBIMA. **Raio X do Investidor**. Brasil, 2018. Disponível em: <<https://cointimes.com.br/wp-content/uploads/2018/08/Relatorio-Raio-X-Investidor-PT.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7397 de 22 de dezembro de 2010. **Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF**, BRASIL, DF, JUN 2019. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm> Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL, Banco Central do. **Série Cidadania Financeira**: estudos sobre educação, proteção e inclusão. 5ª ed. Brasília: 2017. Disponível em:
<https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/Documents/publicacoes/serie_cidadania/serie_cidadania_financeira_pesquisa_infe_br_%200443_2017.pdf> Acesso em: 04 junho 2019.

CACEMIRO, Wellington. **Consumo x consumismo - uma análise crítica sobre o tema**. Conteúdo Jurídico, Brasília – DF: 07 maio 2016. Disponível em:
<<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.55857&seo=1>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

CARAVANTES, Geraldo; PANNON, Cláudia; KLOECKNER, Mônica. **Administração**: teorias e processo. São Paulo: Pearson, 2005. p. 572.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson. 2007.

ENEF – **Estratégia Nacional de Educação Financeira**, 2019. Disponível em:
<<http://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/>>. Acesso em: 04 junho 2019.

FERREIRA, J.C. A importância da educação financeira pessoal para a qualidade de vida. Revista do Departamento de Administração da FEA. **Caderno de Administração**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v.1, 2017.

MASCARENHAS, Sidney Augusto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson, 2012. p. 128.

MASSARO, André. **Como cuidar de suas finanças pessoais**: CFA. - Brasília, DF. Conselho Federal de Administração, 2015.

MENEGHETTI NETO, Alfredo. **Educação Financeira**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014.

OCDE. **Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira**, 2005. Disponível em:<[https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/\[PT\]%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf](https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/[PT]%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf)>. Acesso 4 junho 2019.

PEIC - **Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor**. Rio de Janeiro. Disponível em:<http://cnc.org.br/sites/default/files/2019-05/Gr%C3%A1ficos_Peic_abril_2019.pdf>. Acesso em: 04 junho 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.34, p.1-15, 2018.

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA COM JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor: Claudenia da Silva Santana
Orientador: Prof. Dr. Diógenes José Gusmão Coutinho

RESUMO

O presente artigo verificou que é através dos jogos matemáticos que os alunos aprendem a Matemática comercial e financeira brincando. A Matemática Comercial e Financeira no ensino fundamental com jogos, proporciona aos alunos situações de aprendizagens através das quais eles poderão construir conhecimentos sobre diferentes problemas existentes no cotidiano. É também potencializar a capacidade dos alunos em formular hipóteses, experimentar e raciocinar sobre fatos, conceitos e procedimentos característicos desse campo do saber. Além disso, o ensino da Matemática e a Sociedade, e sua influência na formação do indivíduo. A proposta foi elaborada no sentido de promover um ensino de Matemática com qualidade, que contemplasse essas questões. Tendo como referencial os jogos matemáticos industrializados e confeccionados pelos professores e alunos através de materiais recicláveis envolvendo problemas atualizados, voltados para o Ensino Fundamental. Com a prática proporcionada por esta proposta você pode dar fundamentos a muitas dessas qualidades voltadas a finanças que o aluno possui em si mesmo e que estavam á espera de conhecimentos básicos para manifestar. Isto fará brincando e usando utensílios do dia - a - dia, aplicando, enfim, ás exigências pessoais do aluno, do mercado de trabalho, das tendências da economia, para tornar adolescentes preparados para enfrentar um vestibular nas melhores Universidades, além de cidadãos com alto conhecimento a respeito de Finanças.

Palavras-chaves: Proposta, jogos, comercial, financeira.

INTRODUÇÃO

A temática iniciou-se no segundo semestre de 2018 observando as aulas de alguns professores das escolas públicas dos municípios da Zona da Mata de Pernambuco, verificamos que apesar dos professores trabalharem os conteúdos matemáticos dentro de uma sequência didática, desenvolvendo a oralidade e autonomia dos seus alunos, é através dos jogos matemáticos que os alunos aprendem a Matemática comercial e financeira brincando.

A Matemática Comercial e Financeira no ensino fundamental com jogos, proporciona aos alunos situações de aprendizagens através das quais eles poderão construir conhecimentos sobre diferentes problemas existentes no cotidiano.

É também potencializar a capacidade dos alunos em formular hipóteses, experimentar e raciocinar sobre fatos, conceitos e procedimentos característicos desse campo do saber.

Além disso, o ensino da Matemática e a Sociedade, e sua influência na formação do indivíduo.

A construção de um repertório de conhecimentos possibilita ao aluno desenvolver valores e atividades que lhe permitem realizar com maior consciência as tarefas de seu dia-a-dia, ingressar no mundo do trabalho com maior autonomia, interpretar e avaliar as informações veiculadas pela mídia. Em suma, forma-se como cidadão consciente e atuante.

A proposta foi elaborada no sentido de promover um ensino de Matemática com qualidade, que contemplasse essas questões. Tendo como referencial os jogos matemáticos industrializados e confeccionados pelos professores e alunos através de materiais recicláveis envolvendo problemas atualizados, voltados para o Ensino Fundamental e as recentes propostas curriculares, procurei definir objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos e organizar sequências de atividades, de modo a produzir um material didático que sirva como fonte de informação para o professor.

Objetivo geral

Um dos objetivos da proposta é promover a ampliação do conhecimento dos alunos a respeito de temas cuja relevância é de inquestionável valor para a sociedade atual, saber o que acontece nas aulas do ensino fundamental das escolas públicas da Zona da Mata\ Sul de Pernambuco para que os alunos tenham uma dificuldade elevada na aprendizagem da Matemática comercial e financeira, além de ensinar a pensar com liberdade e criatividade, contribuir para que os nossos alunos se desenvolvam como indivíduos livres e autônomos.

Objetivos específicos

- a) Verificar o que os alunos entendem por Matemática Comercial e Financeira;
- b) Analisar como os professores de Matemática trabalham os conteúdos relacionados a economia financeira;
- c) Analisar como as aulas de Matemática Financeira influenciam a formação do indivíduo na sociedade;

A proposta tenta oferecer ao professor um conjunto de situações cotidianas que são (ou podem vir a ser) problematizadas. Afinal o que se busca com isso, são explorar situações sobre as quais as crianças possam se interrogar a cerca de suas atividades em seu dia- a- dia. Por exemplo, jogo da trilha, brincadeiras, pesquisa em lojas, leitura e interpretação de texto e dramatizações são algumas das situações que se investira, uma vez que essas são típicas do universo da criança. Tais situações podem possibilitar aos alunos uma aproximação e a apropriação de alguns importantes conceitos e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de aprendizagem divertidos e interessantes. Essas situações já mencionadas, porém, não devem ser vistas apenas como entretenimentos nem pelos alunos, nem por seus familiares, muito menos pelos professores. Elas devem ser vistas como aprendizagem, e cabe ao professor ensinar aos alunos a reconhecerem-nas como tal.

A proposta tenta apresentar um conjunto amplo e diversificado de situações planejadas na sua comunidade o interesse pela Matemática Comercial e Financeira, uma vez que de uma forma ou de outra todo cidadão precisa saber algo básico sobre isso para sobreviver. Nesta direção o aluno tem a oportunidade de exercitar, de maneira lúdica e descontraída, os conhecimentos construídos durante as aulas e além disso pretende-se resgatar no indivíduo uma concepção sócio-político – econômico enquanto cidadão.

Estamos num tempo em que a globalização está dominando o mundo, e é comum escutarmos e lermos cada vez mais assuntos relativos á Matemática Comercial e Financeira. Tantas questões sobre a economia e finanças acabam confundindo a cabeça da maioria das pessoas, que por sua vez trazem consigo esta deficiência, na maioria parte da infância, por falta de esclarecimento.

Esses são alguns reflexos das consequências de um ensino com muitas falhas, e uma parcela de professores não tão bem preparados para passar determinados conteúdos. Dessa forma, os educadores sentem uma certa dificuldade ao receber as informações de conceitos de alguns conteúdos, formando assim profissionais não qualificados, e cidadãos sem grande ou nenhum conhecimento financeiro e econômico.

Oliveira afirma (2007):

Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nós como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Os conteúdos: razão, proporção, grandeza diretamente e inversamente proporcionais, regra de três simples e composta, porcentagem e juros simples e composto, estão incluídos na Matemática Comercial e Financeira. Apesar de sabermos que a mesma está relacionada com o nosso dia -a dia, não damos a importância necessária para o nível e a qualificação do ensino aprendizagem de boa qualidade, principalmente nas escolas públicas. O que fazem para reverter este quadro?

Para responder a determinada questão torna-se indispensável, uma análise da situação atual levando em conta que mesmo com o acesso ao currículo e formação sobre a BNCC a maioria dos alunos começam a estudar a Matemática Financeira a partir do Ensino Fundamental “II”, e talvez não tão aprofundado quanto os outros conteúdos.

Alguns professores não dão tanta importância para ensinar os conteúdos com jogos didáticos voltados para Matemática Financeira e a maioria dos alunos, principalmente de escolas públicas, só estão interessados em passar de ano. Por que estudar Matemática Financeira com jogos matemáticos?

Segundo os PCNs:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (BRASIL, 1998, p.46)

Segundo Borin (1996):

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva, e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que esses alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem”. (BORIN,1996,9)

Segundo Kami & Declark (1994, p. 169):

Jogos em grupo fornecem caminhos para um jogo estruturado no qual eles (os alunos) são intrinsecamente motivados a pensar e a lembrar as combinações numéricas. Jogos em grupo permitem também que as crianças decidam qual jogo elas querem jogar, quando e com quem. Finalmente, esses jogos incentivam interação social e competição.

De acordo com Machado (1986, p.85):

Os jogos podem ser realizados em equipes e com regras que normalmente são variadas, devendo ser cumpridas com respeito e desenvolvimento podendo ser dirigidos apresentando características educativas que geralmente são orientados pelo professor.

Nesse sentido Friedmann (1996):

O jogo não é somente um divertimento ou uma recreação. Não é necessário provar que os jogos em grupo, é uma atividade natural e que satisfazem a atividade humana; o que é necessário é justificar seu uso dentro da sala de aula. As crianças muitas vezes aprendem mais por meio dos jogos em grupo do que de lições e exercícios. (FRIEDMANN, 1996, p.35).

Apesar dos livros didáticos não abordarem muitos problemas relacionados à Matemática Financeira, a TV e a internet mostra constantemente seja em um celular, um tablete, notebook ou em um computador a importância de ter um conhecimento financeiro para organizar a vida social, além de se preparar para as seleções públicas e privadas pois, grande parte dos concursos, principalmente os públicos, exigem dos candidatos um conhecimento sobre a mesma. Estamos vivendo em um mundo em que só os melhores conseguirão se realizar profissionalmente. Não basta ter um currículo, tem que ser bom e provar isso. Para que tal realização aconteça é necessário estudarmos a Matemática Financeira a partir do Ensino Fundamental I.

Segundo Santos (2005):

Percebe-se que a MF está muito presente no dia a dia de qualquer pessoa através dos problemas de ordem financeira comuns da vida moderna, o que possibilita uma aproximação com a vida do aluno fora da escola. No entanto, mesmo sendo um conteúdo imediatamente aplicável fora da escola e de extrema importância na formação do cidadão, verifica-se sua ausência no currículo escolar. (SANTOS, 2005, p.13).

Grande parte dos professores apesar de lidarem frequentemente com a Matemática Comercial e Financeira apresentam um superficial sobre razão, proporção, grandezas diretamente e inversamente proporcionais, porcentagem, regra de três simples e composta juros simples e composto. A referida superficialidade impossibilita estabelecer relacionamentos entre estes conceitos, o que chega a comprometer os significados dos mesmos implicando num também comprometimento dos seus sentidos na Matemática Financeira.

De acordo com Melo; Sardinha (2009). Rosa (2003) é necessário que o professor descubra meios para que os alunos tenham satisfação de resolver situações problemas em um ambiente educacional favorável a uma aprendizagem significativa.

Corbalan, apud Alsina, afirma:

Ensinar e aprender matemática pode e deve ser uma experiência com bom êxito do sentido de algo que traz felicidade aos alunos. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem, é evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório. (CORBALÁN, apud ALSINA, 1994, p. 14).

Nesse sentido:

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. [...] (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

De acordo com Bonjorno (1992, p.138): “Razão de dois números a e b é o quociente do primeiro pelo segundo”.

Segundo Crespo: “Razão de duas grandezas, dados em certa ordem é a razão entre a medida da primeira grandeza e a mediada da segunda” (CRESPO, 2013, p.12).

Como afirma Silveira e Marques (1991, p.130): “Duas razões são inversas uma da outra, quando o produto das duas é igual a 1. Diz –se também, que duas razões são inversas quando o antecedente de uma é o conseqüente da outra e vice-versa”.

Segundo Ferreira, Carvalho e Sauders Brasil (1994, p. 432): ”Duas razões são iguais, quando as frações que as representam são equivalentes. Nas razões iguais, os produtos do antecedente de uma pelo conseqüente da outra são iguais”.

De acordo com Tales (600 antes de Cristo) dados, em uma certa ordem, quatro números (a , b , c e d) diferentes de zero, dizemos que eles formam uma proporção quando a razão entre os dois primeiros (a e b) é igual a razão entre os dois últimos (c e d). Giovanni, Castrucci e Giovanni Jr afirmam em (2002 p.178) que a 'proporção é a igualdade entre duas razões'.

Segundo Bonjorno (1992, p.154): “Grandeza é tudo que pode ser comparado na medida”.

De acordo com Silveira e Marques (1995, p. 171): “Duas grandezas variáveis dependentes são inversamente proporcionais quando a razão entre os valores da primeira grandeza é igual ao inverso da razão entre os valores correspondentes da segunda.”

De acordo com Machado (1986, p.85):

Os jogos podem ser realizados em equipes e com regras que normalmente são variadas, devendo ser cumpridas com respeito e desenvolvimento podendo ser dirigidos apresentando características educativas que geralmente são orientados pelo professor.

Segundo Quintino e Maccarini (1998, p.93): “A razão de três simples é um processo prático para resolver problemas que tem a forma de proporções. Quando temos 3 valores (por isso regra de três)”.

Segundo Silveira e Marques (1995, p. 185): “Porcentagem é o valor obtido ao aplicarmos uma taxa percentual a um determinado valor de certa grandeza”.

Os conceitos citados a respeito de juros, capital, tempo e taxa, foram ditos pelos autores Quintino e Maccarini (1998, p.106):

Juros é uma compensação que se recebe por emprestar uma determinada quantia (capital), por um determinado tempo, a uma determinada taxa percentual.

É a quantia emprestada. É o dinheiro que entra na transação comercial. Representa-se “capital” pela letra “c”. Quanto maior o capital emprestado maior será o juros;

É o período em que o capital fica emprestado ou aplicado. Representa-se “tempo” por “t”. Quanto maior for o tempo em que o dinheiro ficar emprestado, maior será o juros.

É o percentual aplicado sobre o capital no período em que o dinheiro ficou emprestado ou aplicado. Representa-se “taxa” por “i”. Quanto maior a taxa (i), maior será o juro.

Os autores dos livros didáticos na maioria das vezes mostram apenas que a proporção é a igualdade de duas razões, porém esquecem de mostrar que toda proporção é uma divisão, mas nem toda divisão é uma proporção. Além disso, os problemas abordados nos livros didáticos geralmente são relacionados aos alunos do Sul do Brasil, logo não tem muito haver com a nossa realidade, principalmente quando se trata dos alunos da zona rural do interior de Pernambuco. Que por sua vez mesmo com o uso da tecnologia não conhecem ou não tem acesso á maioria dos utensílios encontrados nos problemas matemáticos. Tornando-se assim exemplos vagos, longe da realidade dos educandos, fazendo com que os nossos alunos percam a auto - estima.

O exemplo que vamos ver a seguir está dentro da realidade de todos os educandos do Brasil, independente de classe social e de sua localização, qualquer aluno conhece o feijão e o milho, tem acesso ao mesmo e é capaz de confeccionar o TANGRAN.

Ex.: Thiago e Felipe ganharam uma porção de feijão e uma porção de milho, cada um. Ao contar as porções, Thiago percebeu que tinha 24 grãos de feijão, e 36 grãos de milho. Felipe, por sua vez, percebeu que tinha 18 grãos de feijão e 27 grãos de milho.

Depois das resoluções dos problemas os alunos devem confeccionar e jogar o TANGRAN.

Ex. 2: JOGO DO SORVETE

Leve os alunos para a sorveteria afim de aprender se divertindo, tomando um sorvete e resolvendo problemas de proporção relacionados ao dia-a-dia. Eles precisarão descobrir quantas bolas de sorvete e quantas coberturas são necessárias para que cada aluno receba duas bolas de sorvete, três jujubas e quatro amendoins. As crianças vão se divertir em quatro grupos, criar problemas de proporção e resolvê-los. A equipe que resolver o seu problema em primeiro lugar será premiada com um pote de sorvete.

Se a razão é uma divisão e proporção é uma igualdade de duas razões, então todas as proporções são equivalentes.

O exemplo a seguir mostra através de um alimento muito comum entre as crianças, o conceito de equivalência. Esse problema poderá ser trabalhado através da confecção dos bolos, fazendo com que as crianças visualizem o problema, tornando as aulas divertidas, facilitando assim a compreensão dos educandos.

Ex.: Comi $\frac{4}{8}$ de um bolo de chocolate e $\frac{1}{2}$ de um bolo de rolo. Qual a equivalência dos bolos que comi?

Se a razão entre valores de uma grandeza é igual ao inverso da razão entre os dois valores correspondentes da outra, todas as grandezas inversamente proporcionais são razões inversas.

O exemplo a seguir mostra um problema interdisciplinar que está dentro da realidade de nossos educandos.

Ex.: Podemos trabalhar Grandezas inversamente proporcionais com tabelas e com bingo. Depois de fazer um bingo na sala de aula o professor deve montar uma tabela junto com os alunos e em seguida resolver alguns problemas de razão e proporção elaborados pelos mesmos.

Podemos trabalhar razão e proporção dentro das grandezas diretamente proporcionais.

Ex.: Podemos trabalhar o ábaco que normalmente encontramos em todas as escolas e o jogo do dominó que pode ser construído através de um problema relacionado a construção de um prédio e a quantidade de pedreiros.

As grandezas “tempo” e “produção” são diretamente proporcionais.

A regra de três deveria ser chamada de regra de quatro, já que a mesma possui quatro termos, sendo um deles desconhecido, precisando ser encontrado. Temos dois tipos de regra de três: a simples, trabalha com apenas duas grandezas, e a composta, que envolve mais de duas grandezas.

Os exemplos a seguir trabalham a regra de três com pirulitos e álbum de figurinhas, fazendo com que chame a atenção dos nossos educandos, tornando-se mais fácil a aprendizagem.

Ex.:

a) Pedro comprou 8 pirulitos por R\$ 2,00. Quanto pagaria por 5 pirulitos?

Resposta: 5 pirulitos custarão R\$ 1,25.

b) Para montar um álbum de figurinhas, 5 crianças trabalham durante 6 dias. Quantos dias levariam 10 crianças para montar o mesmo álbum?

Resposta: Então, 10 crianças levariam 3 dias para montar o mesmo álbum.

Dos conteúdos citados nesta proposta pedagógica, a porcentagem merece destaque já que foi abordada nos livros didáticos de 5º ano do Ensino Fundamental I, geralmente esse conteúdo não é trabalhado como deveria ser porque os alunos muitas vezes não dominam as quatro operações e não estudam em casa, enquanto o professor se desdobra para tentar encontrar uma solução afim de resolver essa situação, que por sua vez mesmo trabalhando com interdisciplinaridade senti dificuldade em resolver com os seus alunos problemas relacionados a porcentagem, sendo assim os jogos matemáticos é uma maneira de aprender de forma prazerosa e com responsabilidade.

Ex.: Trabalhar a porcentagem com a brincadeira da torta na cara.

Geralmente os autores de livros didáticos abordam o conceito de juros como uma compensação que se recebe por emprestar uma determinada quantia. Porém, não precisamos fazer um empréstimo para pagarmos juros, basta não quitarmos as nossas contas em dias, ou até mesmo comprarmos uma mercadoria parcelada que lá estão incluídos os juros, mesmo que a propaganda enganosa cite que não.

O exemplo citado a seguir traz um problema que chama a atenção da criança, pois além de ser uma maneira da criança aprender a trabalhar com a economia, poderá gerar um debate em sala de aula a respeito da importância da mesada, pois nem todas as crianças recebem mesada, sendo assim as mesmas levaram o conhecimento aos pais, que na maioria das vezes acatam o pedido dos filhos.

Exemplo:

a) A minha mesada acabou antes do mês, resolvi pedir R\$ 10,00 para a minha tia. Ela me disse que iria me emprestar com uma taxa de juros de 5% ao mês durante 2 meses. Quanto irei pagar em juros?

Resposta: Irei pagar R\$ 1,00 de juros para a minha tia.

Obs. A partir desse problema pode ser construído o jogo do tabuleiro para trabalhar juros.

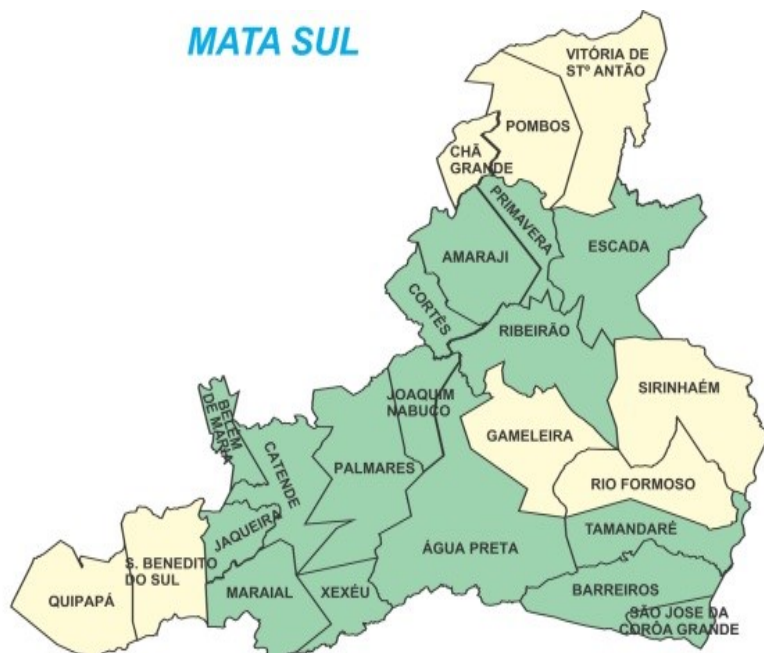
METODOLOGIA

A metodologia proposta para o programa de Matemática Comercial e Financeira no ensino fundamental é qualitativa, descritiva, de caráter exploratório e procura ser coerente com os objetivos a que se propõem este estudo. Se o objetivo é formar usuários da Matemática Comercial e Financeira, capazes de utilizá-las para diversos fins, é essencial que os educandos tenham a oportunidade de entrar em contato com aprendizagem significativa. Desse modo, os alunos poderão aprender concomitantemente, conceituar, diferenciar e resolver problemas envolvendo grandeza diretamente e inversamente proporcionais, regra de três simples, porcentagem e juros simples. Com isso, espera-se que eles ganhem familiaridade com esses conteúdos, podendo recorrer a tais conceitos que são necessários mesmo depois de encerrado o ciclo, desenvolvendo suas próprias habilidades de cálculos matemáticos ao longo da vida.

A iniciativa de por em prática esta proposta certamente não é tarefa tão simples, requer compromisso e bastante persistência. As questões aqui levantadas sugerem, para além de um simples diagnóstico teórico, a indiscutível necessidade de uma crítica propositiva que acene a tentativa real de alterar os rumos atuais.

A Figura 1 mostra o mapa da região da Mata Sul de Pernambuco onde foi feita a pesquisa:

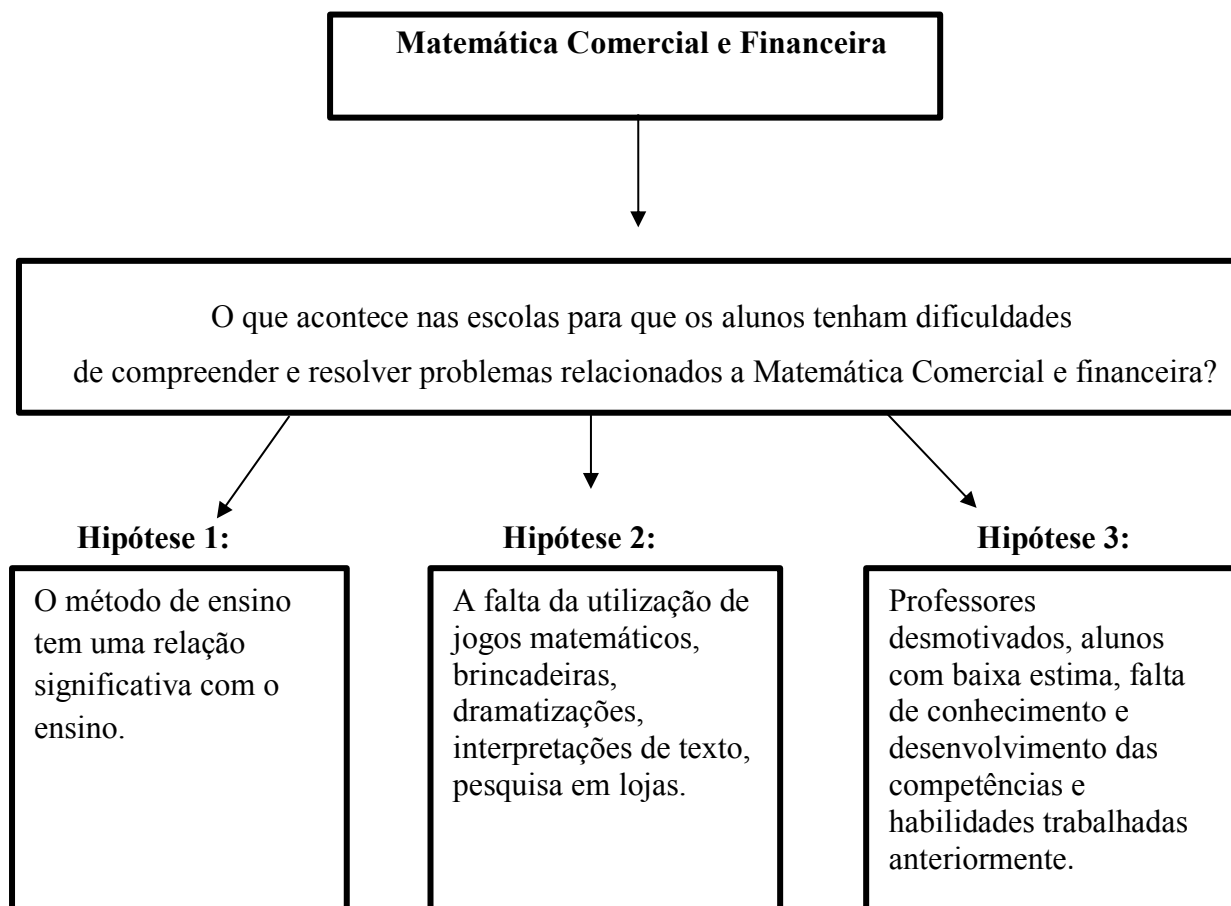
Figura 1 – Mapa da região da Mata Sul de Pernambuco



Fonte: Google, julho de 2019

A Figura 2 mostra o problema de pesquisa e as hipóteses:

Figura 2 – Problema e hipóteses



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi sugerido aos professores de Matemática um desafio, ou seja, uma intervenção com umas aulas de matemática financeira utilizando jogos didáticos confeccionados pelos próprios alunos com materiais recicláveis, na atual fase foram apresentados 3 tipos de atividades, cuja diferença entre cada uma delas mostrou-se pela busca de seus objetivos específicos.

Na primeira etapa se buscou verificar, através da abordagem, os conhecimentos iniciais dos alunos a respeito da Matemática Financeira. Na segunda atividade com o recurso dos textos foi proposta leitura dinâmica das regras dos jogos didáticos pelos alunos, individualmente, em grupo ou junto com o professor. É um momento muito importante, pois essa é a base para uma

clareza e compreensão dos conteúdos abordados na proposta. Onde o professor iniciou o conceito de grandeza diretamente e inversamente proporcionais, regra de três simples e composta, porcentagem e juros dentro desses mesmos textos, incentivando a troca de ideias, promovendo a exposição e organização do pensamento de cada um. Dando iniciativa ao primeiro passo, o de ideias matemáticas. O material de apoio usado como recurso didático irá fundamentar as atividades educativas, desenvolvendo uma clareza dos conteúdos estudados, e uma autoestima por parte do professor e principalmente do aluno, possibilitando assim uma aprendizagem significativa. Nesta etapa o aluno deverá ser capaz de:

Conceituar e diferenciar grandeza diretamente e inversamente proporcional, regra de três simples e composta, porcentagem e juros simples.

Etapa 2: Resolução de problemas com jogos matemáticos envolvendo a Matemática Financeira.

Foram trabalhados 9 tipos de atividades, cuja diferença entre cada uma delas destaca-se pela busca de seus objetivos especificados.

Na primeira, formaram-se grupos em sala de aula de no máximo 05 alunos. O professor entregou a cada aluno uma porção de milho e uma de feijão, pedindo que os mesmos contassem os grãos. Em seguida o educador escolheu dois alunos e pediu que os mesmos elaborassem um problema de razão e proporção usando o nome dos alunos e a quantidade encontrada pelos mesmos. Onde o professor junto com os alunos fez a exposição do problema no quadro e resolveram. A partir daí iniciou-se o conceito de grandeza diretamente e inversamente proporcionais. Em seguida os alunos confeccionaram um jogo do TANGRAM através do problema trabalhado.

Na terceira atividade, o professor levou para a sala de aula pirulitos e R\$2,00, usando o nome de algum aluno o professor fez a suposição que o mesmo comprou os determinados pirulitos por R\$2,00. E se resolve-se comprar apenas 5 pirulitos. Quanto pagaria por eles? Nesse momento o educador mostrou o problema no slaid e resolveu junto com os alunos já que os mesmos haviam resolvido antes na prática. Em seguida foi confeccionado coletivamente o jogo do tabuleiro da trajetória de compras.

Na quinta atividade, os alunos em grupos, receberam uma folha de ofício, na qual constavam três quadros com 100 quadrinhos. Cada quadrinho correspondia a 1 centésimo. Onde os mesmos observaram os quadrinhos pintados e colocaram abaixo dos quadrados a sua porcentagem. Na sexta atividade os alunos responderam os problemas envolvendo a porcentagem. Depois confeccionaram o jogo corrida da porcentagem.

Na sétima atividade, o professor fez a exposição no quadro de um problema de juros. Gerando através de explicações outros problemas relacionados a juros que foram resolvidos em grupos e depois corrigidos chamando alguns alunos ao quadro.

Na oitava, o professor trabalhou os conteúdos estudados, através do jogo da trilha financeira.

Na nona atividade, o professor dividiu a sala em grupos, onde cada grupo ficou com um dos conteúdos estudados, e os mesmos formaram uma feira de Matemática Financeira, onde tinha oficinas, jogos matemáticos, exposições, etc. Com essas atividades, espera-se que o aluno seja capaz de:

Resolver problemas referentes aos conteúdos estudados e ao cotidiano.

Etapa3: “Verificação do aprendizado”

Observando as atividades desenvolvidas nas etapas anteriores e usando os conhecimentos adquiridos, foi dada aos alunos uma oportunidade de demonstrar suas noções matemáticas, através de exercício individual ou em grupo, objetivando o aperfeiçoamento sobre a Matemática Financeira (grandeza diretamente e inversamente proporcional, regra de três simples e composta, porcentagem e juros simples); a fim de promover ao aluno uma visão destes conteúdos no seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi dito, de início, que ensinar Matemática Financeira com jogos didáticos no ensino fundamental é proporcionar aos alunos situações de aprendizagem através das quais eles poderão construir conhecimentos sobre diferentes problemas existentes no cotidiano. Com a prática proporcionada por esta proposta você pode dar fundamentos a muitas dessas qualidades voltadas a finanças que o aluno possui em si mesmo e que estavam á espera de conhecimentos básicos para manifestar. Isto fará brincando e usando utensílios do dia - a - dia, aplicando, enfim, ás exigências pessoais do aluno, do mercado de trabalho, das tendências da economia, para tornar adolescentes preparados para enfrentar um vestibular nas melhores Universidades, além de cidadãos com alto conhecimento a respeito de Finanças.

Convença-se de que apesar do mercado de trabalho está cada vez mais concorrido, não faltará vagas para aqueles verdadeiros profissionais, que estão muito bem preparados para encarar qualquer tipo de situação encontradas nas seleções. Mas para que isso aconteça é necessário que nós professores trabalhemos os nossos alunos com uma base segura e perfeita.

Precisamos repensar imediatamente sobre como estamos ensinando e quando estamos ensinando a Matemática Financeira aos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, José Renato Ferreira, Lawrendw Cavalcante Saunders e Marcos Paulo Carvalho Queiroz, PDCA – **Método de Solução de Problemas – Avançado**, Universidade de Fortaleza, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em 17 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, 2a ed. Brasília, MEC/SEF, (2001).**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 v. 3 e 2.

CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato. Madrid: Síntesis, 1994.**

CRESPO, C. C., & Micelli, M. (2013). **Representaciones y creencias de futuros docentes sobre la matemática**. *Premisa*, 12(59), 3 - 20. Escudero, D. A. & Carrillo, J. (2014).

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender: O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GIOVANNI, CASTRUCCI e GIOVANNI Jr. **Conquista da Matemática**. São Paulo: FTD, p. 178, 2002.

GIOVANNI, J. R.; BONJORNO, J. R. **Matemática I: Razão**. São Paulo: FTD, 1992.

G. Rosa, I. Cruz, D.B. Mello, M.S.R. Fortes, E.H.M. Dantas **Plasma levels of leptin in overweight adults undergoing concurrent training** *International Sport-Med Journal*, 11 (3) (2010).

MACHADO, Nilce. **A educação física e a recreação para o pré-escolar**. Porto Alegre: Prodil, 1986.

NOBREGA, Maria Luiza Sardinha de. **Geografia e educação infantil: os croquis de localização - um estudo de caso**. 2007. 188f. Tese (Doutorado em Geografia 51 (Geografia Física) - Programa de Pós-Graduação em Geografia e Física, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: . Acesso em: 2 jan. 2009.

Queiroz, PDCA – **Método de Solução de Problemas – Avançado**, Universidade de Fortaleza, 1994.

QUINTINO, Moacir José e MACCARINI, Justina Motter. **EJA, segundo segmento do ensino fundamental**. Educarte, 1998.

SANTOS, Giovana Lavínia da Cunha. **Educação financeira: a Matemática financeira sob nova perspectiva**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

SILVEIRA, Enio e MARQUES, Claudio. **Matemática Compreensão e prática**. São Paulo: Moderna, 1991.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 1968.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: wak, 2010.